جامعة الجزائر2
أبو القاسم سعد الله

معهد التّرجمة

تعليميّة التّرجمة في ضوء التعلّم القائم على المشاريع العمليّة PBL-ABP بمعهد التّرجمة جامعة الجزائر 2
دراسة تجريبيّة على طلبة الماستر

رسالة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه الطّور الثّالث (ل.م.د) في التّرجمة
تخصّص الترجمة والتواصل
عربي –إسباني

إعداد الطالبة: إشراف:
عمور الباتول د.زينة سي بشير

أعضاء لجنة المناقشة

الإسم واللّقب	الرّتبة	المؤسّسة الأصليّة	الصّفة
د.محمد رضا بوخالفة	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر 2	رئيسا
د.زينة سي بشير	أستاذ محاضرأ	جامعة الجزائر 2	مشرفا مقرّرا
د.عبد الرّحمان زاوي	أستاذ محاضر أ	جامعة وهران1	عضوا
د.حساين سهام	أستاذة محاضرة أ	جامعة وهران2	عضوا
د.لمياء جميات	أستاذ ة محاضرة أ	جامعة الجزائر 2	عضوا
د.زرماني مليكة	أستاذة محاضرة أ	جامعة الجزائر 2	عضوا

السـنة الجامعيــة 2019-2020

شكر وعرفان

انطلاقا من العرفان بالجميل أتقدم بالشكر إلى أستاذتي المشرفة "زينة سي بشير"

التي ماتوانت يوما عن مدّ يد المساعدة لي.

كما أتقدم بجزيل الشّكر إلى أساتذتي أعضاء اللّجنة العلميّة لمشروع

والتّواصل"على ما تكبّدوه من عناء طيلة هذا المسار العلمي الّدكتوراه"التّرجمة

فضلا عن مقترحاتهم القيّمة.

أشكر كلّ من ساعدني في إتمام هذا البحث من قريب أو بعيد.

إهـــــــــــــداء

أهدي ثمرة جهدي إلى:

من تحنّ عليّ إذا جار الزّمان وقست الحياة ومن فيها

أمّي الغالية

من أضاء درب وصولي وبثّ في روحي العزيمة والمسؤولية أبي الغالي

إلى كلّ الّذين أحبّهم وأحترمهم ولا معنى لحياتي دونهم

إلى أهلي وأحبائي وأصدقائي

إلى كلّ الّذين رحلوا عنّا وبقوا في الأفئدة ساكنين

إلى كلّ طالب علم وطالبة

إلى كلّ من يحبّهم القلب و لم يذكرهم القلم.

الفهرس

شكر و عرفان

إهداء

الفهرس.....XV

مقدّمة.....16-24

الفـــصل الأوّل: تعليمية الترجمة: مفاهيم وإجراءات

1-تمهيد.....24

2-مفاهيم عامة حول التعليمية.....25

1.2-الجذور الاصطلاحية للتعليمية.....26

2.2-مفهوم التعليمية.....27

3.2-أركان العملية التعليمية-التعلّمية.....27

أ.المعلّم.....28

ب.المتعلّم.....28

ج.المعرفة.....28

4.2-مكوّنات العملية التعليمية-التعلّمية.....30

3-أهمّ مناهج الترجمة في تعليم اللغات الأجنبية.....31

1.3-منهج النحو والترجمةMétodo de gramática y de traducción.....31

2.3-المنهج السمعي اللغوي Método auditivo-lingüístico.....31

3.3-المنهج التواصلي والوظيفي Método comunicativo-funcional.....32

4-الترجمة التعليمية والترجمة الاحترافية la traducción didáctica y la traducción profesional.....32

1.4-الترجمة التعليمية la traducción didáctica.....32

2.4-الترجمة الاحترافية la traducción profesional.....34

3-المقارنة بين الترجمة التعليمة والترجمة الاحترافية.....35

1.3-أوجه الشبه.....36

2.3-أوجه الإختلاف.....37

5-مفهوم تعليمية الترجمة.....40

6-الكفاءة الترجمية.....42

1.6-تصنيفات الكفاءة الترجمية.....42

2.6-النص في تعليمية الترجمة.....44

1.2.6-معايير اختيار النصوص.....48

3.6-تحديد الأهداف في تعليمية الترجمة.....51

1.3.6-تحديد الأهداف عند جان دوليل.....59

-الأهداف العامة.....60

-الأهداف الخاصة.....61

2.3.6-تحديد الأهداف عند أورتادو ألبير.....62

7-أهم الإجراءات التعليمية في الترجمة.....63

1.7-منهجية تعليم الترجمة عند جان دوليل(1980،1992،1993).....66

2.7-منهجية تعليم الترجمة عند كريستين نورد(1996).....69

1.2.7-التمييز بين مشاكل وصعوبات الترجمة.....72

2.2.7-صعوبات الترجمة.....74

3.2.7-مشاكل الترجمة.....75

4.2.7-تقويم المنتوج النهائي للترجمة.....76

3.7-منهجية تعليم الترجمة عند أورتادو ألبير (Enfoque por tarea en traducción).....77

4.7-مقاربة تعليم الترجمة عند دونالد كيرالي(المقاربة البنائية).....79

8-الخلاصة.....83

الفـصل الثـــاني: مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية -PBL ABP والترجمة

1-تمهيد.....84

2-بوادر مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية.....86

3-مفهوم مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية.....86

4-خصائص مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية.....89

5-مزايا مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية.....91

1.5-المقارنة بين المنهجيات التقليدية مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية.....93

6-مراحل مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية.....95

7-المعلّم والمتعلّم في التعلّم القائم على المشاريع العملية.....102

1.7-الفرق بين مهام المعلّم والمتعلّم في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية.....108

8-الوضعية المشكلة في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية.....109

مفهوم الوضعية المشكلة في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية.....110

1.8-معايير تصنيف الوضعية المشكلة في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية.....112

9-التقويم في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية.....117

1.9-عناصر التقويم في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية.....117

-ماذا نقوّم مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية؟.....118

-متى نقوّم مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية؟.....120

-من نقوّم مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية؟.....120

-كيف نقوّم مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية؟.....121

10-تطبيق مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية في الترجمة.....125

1.10-الأهداف البيداغوجية لمشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية في الترجمة.....126

2.10-الوسائل البيداغوجية لمشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية في الترجمة.....130

3.10-مراحل مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية في الترجمة.....132

4.10-نتائج مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية في الترجمة.....135

11-الخلاصة.....138

الفـصل الثـــالث: التقويم في الترجمة

1-تمهيد.....139

2-مفهوم التقويم في التعليم.....140

1.2-الفرق بين مصطلحي التقويم والتقييم.....140

2.2-أنواع التقويم.....141

أ.التقويم التشخيصي Evaluación diagnostica.....141

ب.التقويم التكويني Evaluación formativa.....142

ج.التقويم التحصيليEvaluación sumativa.....142

د.التقويم الختاميEvaluación final.....143

3-مفهوم التقويم في الترجمة.....144

1.3-أهمية التقويم في الترجمة.....145

أ. أهمّية التقويم لدى المعلّم.....146

ب. أهمّية التقويم لدى المتعلّم.....146

2.3-التقويم في الترجمة بين الجودة والرداءة.....147

3.3-معايير التقويم في الترجمة.....148

1.3.3-معيار الموضوعية في تقويم الترجمة بين مؤيّد ومعارض.....149

2.3.3-معايير روبير لاروز في تقويم الترجمة.....150

3.3.3- معايير جوليان هاوس في تقويم الترجمة.....151

4.3.3-معايير أنصار النظرية الوظيفية.....153

5.3.3-معاييركريستين دوريو في تقويم الترجمة.....154

6.3.3-معايير جان دوليل.....155

4-التقويم في تعليمية الترجمة.....158
1.4-أدوات التقويم في تعليمية الترجمة.....159
2.1.4-تمارين الترجمة.....160
3.1.4-النصوص.....161
4.1.4-التلخيص.....162
5.1.4-النقاش.....162
6.1.4-الاستبيان.....163
7.1.4-الترجمة النموذجية.....164
8.1.4-بروتوكلات الإفصاح protocolos de divulgación.....165
9.1.4-تمارين البحث التوثيقي.....166
أ.الكفاءة التوثيقيةcompetencia documental.....167
ب.معايير تقويم البحث التوثيقي.....173
5-الأسس البيداغوجية في تقويم الترجمة.....179
1.5-الخطأ البيداغوجي وتصنيفاته في الترجمة.....179
أ.الأخطاء اللغوية والترجمية.....180
ب.الأخطاء الترجمية.....180

ج.أخطاء في الفهم وفي إعادة الصياغة Errores de comprensión y de reformulación.....182

د.أخطاء لغوية وتداولية وثقافية Errores lingüísticos y pragmáticos y culturales.....182

هـ.أخطاء ثنائية وغير ثنائية Errores binarios y no binarios.....183

2.1.5-أثر الخطأ على النص الهدف Incidencia del error.....184

أ.أثر الخطأ على النص الهدف عند كاسماول Kussmaul.....184

ب.أثر الخطأ على النص الهدف عند كريستين نورد.....185

3.1.5-إستثمار الخطأ في تعليمية الترجمة.....186

أ.إستثمار الخطأ في تعليمية الترجمة عند دانييل جيل.....187

ب.إستثمار الخطأ في تعليمية الترجمة عند أورتادو ألبير.....188

2.5-المراجعةفي الترجمة.....190

1.2.5-مفهوم المراجعة في الترجمة.....190

2.2.5-معايير تقويم المراجعة في الترجمة.....192

3.2.5-معايير تقويم المراجعة في تعليمية الترجمة.....194

6-أهمّ مقترحات التقويم البيداغوجي في الترجمة.....197

1.6-مقترح دانييل غواديك.....224

أ.التقويم العقلاني Evaluación Razonada.....202

ب.التقويم الايجابي Evaluación positiva 203

2.6-نموذج تقويمي عندأورتادو ألبير(1999)..... 203

4.6-نموذج تقويمي عند مارتيناز ميليس(2001)..... 206

3.6-نموذج تقويمي عند جان دوليل(2005)..... 207

7-الخلاصة..... 211

الفصل الرابع التطبيقي: دراسة تجريبية تقويمية على طلبة الماستر عربي-اسباني

1-تمهيد..... 212

الجزء الأول..... 212

1.2-الأهداف المرجوة جراء تطبيق مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية بمعهد الترجمة جامعة الجزائر 2..... 212

2.2-الوسائل المستعملة في تجريب مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية بمعهد الترجمة جامعة الجزائر 2..... 213

1.2.2-عينة البحث..... 213

2.2.2-دوافع اختيار البحث..... 213

3.2.2-آليات البحث..... 215

أ.المنهج التجريبي..... 215

ب.أداة الملاحظة..... 217

ج.المنهج التقويمي.....218

د.المنهج الكيفي.....218

3.2-سيرورة العمل بتطبيق مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية بمعهد الترجمة جامعة الجزائر 2.....220

4.2-المدوّنة.....221

1.4.2-النصوص المختارة لتطبيق مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية بمعهد الترجمة جامعة الجزائر 2.....221

أ.النص الصحفي وأسباب اختياره.....222

ب. النص الأدبي وأسباب اختياره.....222

ج.النص القانوني وأسباب اختياره.....222

2.4.2-أهداف اختيار النصوص.....223

أ.الأهداف العامة.....224

ب.الأهداف الخاصة.....225

3.4.2- تقرير شامل للمتعلّمين.....226

5.2-مراحل مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية حسب تطبيقها بمعهد الترجمة جامعة الجزائر 2.....227

1.5.2-المرحلة الأولى: التقويم القبلي.....227

2.5.2-المرحلة الثانية: التقويم التكويني.....229

1) تقويم البحث التوثيقي.....230

2) تقويم الترجمة الأولية.....232

-حذف المتغيرات اللسانية الواردة في مجموع النقائص على مستوى فهم النص الأصلي من مقترح أورتادو ألبير.....232

-إدراج أخطاء ترجمية في مجموع النقائص على مستوى صياغة النص الهدف من مقترح أورتادو ألبير.....232

3) التوجيهات البيداغوجية المقترحة من قبل المعلّمة.....235

4) نتائج الترجمة الأولية.....235

3.5.2-المرحلة الثالثة: التقويم التحصيلي.....236

4.5.2-المرحلة الرابعة: التقويم الختامي.....237

5.5.2-بطاقة تحليلية Ficha de análisis لتقويم مراحل مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية حسب تطبيقها بمعهد الترجمة جامعة الجزائر 2.....238

3-الجزءالثاني: تجريب مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية بمعهد الترجمة جامعة الجزائر 2.....240

-النص الأول: المقال الصحفي Que somos unos cerdos.....241

1.3-وصف عناصر دراسة المقال الصحفي.....241

2.3-التقويم القبلي للمقال الصحفي Que somos unos cerdos.....242

1.2.3-إجراء فحص شفوي حول المقال الصحفي Que somos unos cerdos.....242

3.3-التقويم التكويني للمقال الصحفي Que somos unos cerdos.....244

1.3.3-تقويم البحث التوثيقي.....244

2.3.3-تقويم الترجمة الأولية.....254

1) نقائص على مستوى صياغة النص الهدف.....254

2) نقائص على مستوى فهم النص الأصلي.....270

3.3.3-التوجيهات البيداغوجية المقترحة من قبل المعلّمة.....280

4.3.3-نتائج الترجمة الأولية.....280

4.3-المرحلة الثالثة: التقويم التحصيلي.....282

1.4.3-تقويم الترجمة النهائية.....282

2.4.3-تقويم الأخطاء غير المصحّحة.....290

3.4.3-المقارنة بين أدائي الترجمة الأولية والنهائية.....291

4.4.3-نتائج الترجمة النهائية.....291

-النص الثاني: قصيدة الغيتار.....293

5.3-وصف عناصر دراسة النص الأدبي La guitarra.....295

6.3-التقويم القبلي النص الأدبي.....295

1.6.3-إجراء فحص شفوي حول النص الأدبي La guitarra.....295

7.3-التقويم التكويني للنص الأدبيLa guitarra.....296

1.7.3-تقويم البحث التوثيقي.....296

4.7.3-نتائج البحث التوثيقي.....305

5.7.3-تقويم الترجمة الأولية.....307

1) نقائص على مستوى صياغة النص الهدف.....307

2) نقائص على مستوى فهم النص الأصلي.....308

6.7.3-التوجيهات البيداغوجية المقترحة من قبل المعلّمة.....312

7.7.3-نتائج الترجمة الأولية.....313

8.3-المرحلة الثالثة: التقويم التحصيلي.....314

1.8.3-تقويم الترجمة النهائية.....317

2.8.3-تقويم الأخطاء غير المصحّحة.....317

3.8.3-المقارنة بين أدائي الترجمة الأولية والنهائية.....317

4.8.3-نتائج الترجمة النهائية.....318

النص الثالث: المبادئ العامة لدستور الجمهورية التونسية المعدّل والمتمّم لسنة 2014.....319

9.3-وصف عناصر دراسة النص القانوني المبادئ العامة لدستور الجمهورية التونسية المعدّل والمتمّم لسنة 2014.....319

10.3-التقويم القبلي النص القانوني المبادئ العامة لدستور الجمهورية التونسية المعدّل والمتمّم لسنة 2014.....319

1.10.3-إجراء فحص شفوي حول النص القانوني المبادئ العامة لدستور الجمهورية التونسية المعدّل والمتمّم لسنة 2014.....320

11.3-التقويم التكويني النص القانوني المبادئ العامة لدستور الجمهورية التونسية المعدّل والمتمّم لسنة 2014.....321

1.11.3-تقويم البحث التوثيقي.....321

2.11.3-نتائج البحث التوثيقي.....326

4.11.3-تقويم الترجمة الأولية.....328

1) نقائص على مستوى صياغة النص الهدف.....328

2) نقائص على مستوى فهم النص الأصلي.....337

5.11.3-التوجيهات البيداغوجية المقترحة من قبل المعلّمة.....340

6.11.3-نتائج الترجمة الأولية.....342

12.3-المرحلة الثالثة: التقويم التحصيلي.....343

1.12.3–تقويم الترجمة النهائية.....345

2.12.3–تقويم الأخطاء غير المصحّحة.....353

3.12. 3–المقارنة بين أدائي الترجمة الأولية والنهائية.....353

4.12.3–نتائج الترجمة النهائية.....354

13.3–التقويم الختامي.....358

4–الخلاصة.....358

خاتمة.....359

قائمة المصادر والمراجع.....365–383

ملاحق

الملخص باللغة العربية

الملخص باللغة الاسبانية

الملخص باللغة الانجليزية

الملخص باللغة الفرنسية

مسرد المصطلحات

ملحق أ(النص الصحفي الأصلي–تقرير أعضاء المجموعة 1–بطاقات الملاحظة 1و2و3)

ملحق ب(النص الصحفي الأصلي–تقرير أعضاء المجموعة 1–بطاقات الملاحظة 1و2و3)

ملحق ج (النص الصحفي الأصلي–تقرير أعضاء المجموعة 1–بطاقات الملاحظة 1و2و3)

مقدمة

تشهد تعليمية الترجمة اليوم تطوّرا ملحوظا،تسعى من خلاله إلى إبراز دورها الريادي في توطيد أواصر التشاركية الفاعلة للعملية التعليمية-التعلّمية،والقائمة أساسا على المتعلّم على خلاف مناهج التعلّم الكلاسيكي،والذي لقي انتقادات حادّة نتيجة اعتماده لوسائل محدودة في مساعدة المتعلّم المترجم على التمرّس،والمتمحورة حول المعلّم،بجعله المحور الرئيسي للعملية التعليمية-التعلّمية وتزويد المتعلّم المترجم بنص لترجمته في فترة زمنية محدّدة،ناهيك عن تأديته لأغلب مهام التعليم بالبحث عن مواضيع النصوص وإلقاء محاضرات حول الإشكالات النظرية والتطبيقية للترجمة،وتصحيح النماذج الترجمية ومناقشة المسائل الترجمية العالقة والصعوبات التي تعترض المتعلّم أثناء مساره الترجمي،بيد أنّ التجارب الميدانية الحديثة في المجال التعليمي للترجمة،أضحت تركّز على المتعلّم المترجم باعتباره محرّك رئيسي للعملية التعليمية-التعلّمية،والتي تبحث في حثّ المتعلّم على صناعة قرارات مسؤولة وتبرير اختيارات ترجمية وكذا تحديد إشكالات حقيقية في الترجمة ومن ثمّ السعي إلى إيجاد طرائق مناسبة لحلّها تتماشى وطبيعة موضوع المنتوج الترجمي،وبالتالي فإنّ التطوّر الحاصل في تعليم الترجمة يصبو إلى بلوغ كفاءة عرضية في الترجمة،لا تقتصر على المهارات اللسانية فحسب بل تهدف إلى إكساب المتعلّم مهارات الإتقان والتواصل من خلال المشاركات الجماعية والممارسة الفعلية للترجمة،وفي هذا الصّدد يُنبّه الدارسين في هذا المجال من خلال تجارهم الميدانية أمثال:أورتادو ألبير(1999)ودونالد كيرالي(2000،2012)على ضرورة إدماج المتعلّم المترجم في الميدان التطبيقي للترجمة،بالتطرّق إلى نصوص متنوّعة من حيث النمط بغية الكشف عن إشكالات ترجمية مختلفة،وتهييئ ظروف مماثلة للميدان المهني والمدرجة

ضمن التعلّم بالنشاطات وإنجاز مشاريع حقيقية في الترجمة،والرّامية إلى تعويد المتعلّم المترجم على العمل الجماعي لإثراء النقاش واكتساب مهارات ومعارف أوفر،قصد الإسهام في تكوين مترجم مستقلّ بمعارفه ومستعدّ لمواجهة ضوابط العالم المهني للترجمة.

واستنادا إلى ماسبق،جاءاقتراحنا إلى تجريب مشروع تعليمي في معهد الترجمة بجامعة الجزائر 02 يُعرف بمشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية-**PBL ABP**[1]،وارتأينا عرض التجربة من خلال العنوان الموسوم ب"تعليمية الترجمة في ضوء التعلّم القائم على المشاريع العملية**PBL-ABP**-دراسة تجريبية على طلبة الماستر.

ويعتمد هذا العنوان على جمع العناصر المكوّنة لدراستنا التي تعتمد على التجريب من خلال تحليل أعمال المتعلّمين طبقا لقوانين المشروع.

الإشكالية:

وفي غضون العرض العام عن الموضوع وطبيعته،حاولنا أن نستقصي إشكالية بحثنا على النحو الآتي:

انطلاقا من معاينة تجربة"**التعلّم بالمشاريع**"،ما مدى فاعلية مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية في تنمية قدرات المتعلّم المترجم بمعهد الترجمة جامعة الجزائر 2؟

وتندرج من هذه الإشكالية جملة من التساؤلات الفرعية،ارتأيناها منطلقا لبحثنا:

-هل تساهم مراحل مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية في تطوير مهارات المتعلّم المترجم بمعهد الترجمة جامعة الجزائر 2؟

---

[1]PBL : Project Based in learnin استعماله باللغة الإنجليزية

ABP : Aprendizaje Basado en proyectos استعماله باللغة الإسبانية

– ما هو دور المتعلّم أثناء تطبيق مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية في تطوير مهارات المتعلّم المترجم بمعهد الترجمة جامعة الجزائر2؟

–ما هي انعكاسات تكييف تجربة مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية على أداء المتعلّم المترجم بمعهد الترجمة جامعة الجزائر 2؟

الفرضيات:

ولتحقيق هذه الدراسة التجريبية،تبادر إلى أذهاننا مجموعة من الفرضيات العلمية التي تساعدنا في الإجابة على إشكالية بحثنا،تمثّلت فيما يلي:

–التصرّف في حلّ الإشكالات الترجمية من خلال المشاركة الجماعية.

–تعذّر انتقاء المقابلات الترجمية المناسبة في ظلّ وفرة المقابلات المحتملة التي يقترحها باقي أعضاء الفوج.

–التأثير السّلبي على مردودية المنتوج الترجمي بسبب الغياب الجزئي للمعلّم الكامن في تغيير مهمّته من التلقين إلى المرافقة.

–التوجيهات البيداغوجية المقدّمة من قبل المعلّم خلال مراقبته للمسار الترجمي للمتعلّمين،عامل مهمّ في معالجة نقائصهم.

–تحقيق ديناميكية العمل الجماعي بصناعة قرارات مناسبة في الممارسة الفعلية للترجمة.

–تضارب آراء أعضاء المجموعة حول الاختيارات الترجمية وعدم تقبّل آراء الآخرين يؤدّي إلى استعمال مقابلات مختلفة وتعذّر الاندماج في ديناميكية العمل الجماعي.

–احترام مراحل المشروع ومراعاة آجاله،يُسهم في فاعلية التشاركية الواردة في العملية التعليمية–التعلّمية.

-إغفال مراحل المشروع ومراعاة آجاله، يسهم في فاعلية التشاركية الواردة في العملية التعليمية-التعلّمية.

-التزام المتعلّم بتصحيح الأخطاء المرتكبة،أمر ضروري في نجاح مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية في الترجمة.

-الامتناع عن تصحيح الأخطاء المرتكبة، يُسهم في نجاح مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية في الترجمة.

الدوافع الموضوعية للبحث:

تعدّ تطوّر الأبحاث التعليمية عموما،وتعليمية الترجمة خصوصا، دافعا أساسيا في التطرّق إلى الدراسات الميدانية الخصبة في الميدان التعليمي للترجمة،إضافة إلى اطّلاعنا على النتائج الإيجابية التي حظي بها مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية في الميدان الترجمي بالجامعات الغربية رغم بساطة وسائله،فهولايستلزم آليات تقنية أو برامج إلكترونية معقّدة قد تصعّب فهم مبادئه،بل وسائل بيداغوجية محضة ويتيح قابلية تكييفها حسب الظروف التعليمية لجامعات الترجمة بالجزائر،كونها تسمح

بإدراج إضافات بيداغوجية حسب تصوّر معلّم الترجمة ومقتضيات متعلّميه.

الدوافع الذاتية للبحث:

إنّ فضول التجربة هو ما دفعنا إلى إجراء هذه الدراسة نظرا لميولنا إلى الدراسات الميدانية والتجريبية منها خصوصا لما فيها من تطلّع علمي يحفّز على فرز المعلومات وتفسير الظواهر وعرض نتائج جديدة.

أهداف الدراسة:

إنّ ما نصبو إليه من خلال هذه الدراسة،يكمن أساسا في إبراز دور مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية في تحقيق التشاركية التعليمية-التعلمية بين المعلم والمتعلّم،وكذا تطوير مهارات تواصلية-ترجمية،وتقريبه من الواقع المهني على أساس التعامل مع المحتوى التعليمي كمشروع ترجمي تُستغلّ نتائجه على المدى البعيد وليس مجرّد عمل فردي يبحث في منح علامة لتقييم المنتوج الترجمي.

المنهج المتّبع في البحث:

ولإجراء دراستنا التجريبية وفق مبادئ علمية وموضوعية،اعتمدنا على بعض المناهج العلمية التي دلتّنا على توضيح معالم بحثنا،وتمثّلت فيما يلي:

-**المنهج الوصفي التحليلي El método analítico y descriptivo**:والذي استندنا إليه في سرد وتحليل وتفسير معلومات البحث،محاولين إدراجها بتسلسل منطقي حسب ما يتلائم مع طبيعة الموضوع.

-**المنهج الكيفي El método cualitativ**:اعتمدنا هذا المنهج في السحب الانتقائي للمعلومة، قائما بالتركيز على نوعية العمل عن طريق اختيار عيّنة صغيرة ومعلومات وفيرة.

-**المنهج التقويمي El método evaluativo**:استندنا إلى هذا المنهج في تقويم وتحليل أعمال المتعلّمين،كما هو موضّح في الفصل التطبيقي من بحثنا.

خطّة البحث:

عملا بتوجيهات المشرفة واستنادا إلى طبيعة بحثنا،ارتأينا تقسيم البحث إلى ثلاثة فصول نظرية وفصل تطبيقي وتذييل البحث بخاتمة:

الفصل الأوّل: جاء تحت عنوان "تعليمية الترجمة:مفاهيم وإجراءات" والذي حاولنا فيه رصد تطوّرات مراحل تعليم الترجمة بدءا من تحديد علاقتها بتعليم اللغات الأجنبية إلى أن أضحت علما قائما بذاته،تتظافر جهود المعلّمين والمتخصّصين حول تطوير مناهجه في تعليمه وتعلّمه،ثمّ تطرّقنا إلى الفروقات الموجودة بين الترجمة الاحترافية والترجمة التعليمية،ليقودنا البحث إلى تعليمية الترجمة بوصف مفهومها وعرض أهم وسائلها وصولا إلى أهم إجراءاتها الميدانية.

أمّا **الفصل الثاني** فعنونّاه ب"التعلّم القائم على المشاريع العملية والترجمة"،تطرّقنا فيه إلى بوادره وتحديد مفهومه وتعديد خصائصه،وكذا وصف مزاياه لإبراز انعكاساته الإيجابية على التعلّم والتعليم،لننتقل فيما بعد إلى عرض مراحله،كما لم نغفل عن التنويه إلى الوضعية المشكلة situación problema في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية،كما عرّجنا على عرض معايير تصنيفها الهادفة إلى تحديد مسار التعلّم،كما لم نتجاهل عنصر التقويم في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية،باعتباره مرحلة أساسية لا مفرّ منها كونها ترافق المتعلّم طيلة مساره التعلّمي،وفي آخر عنصر تطرّقنا إلى مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية في الترجمة بعرض الأهداف المرجوة جرّاء تطبيقه وذكر أهم الوسائل البيداغوجية المساعدة لذلك،ووصف مراحله وخطواتها،لنلقي الضوء في الأخير على نتائج هذا المشروع في الميدان الترجمي.

ليأتي الفصل الثالث:والذي وسمناه ب:"التقويم البيداغوجي في الترجمة"،أين قمنا بتسليط الضوء على أهمية التقويم في الحقل التعليمي عموما وعلى الترجمة خصوصا،وذلك بالتطرّق إلى أهمّ القضايا التي شغلت الدارسين

فـي هـذا المجـال.إذ عرّجنـا علـى مفهومـه فـي الترجمـة وعـرض أهـم أدواتـه،كما نوّهنـا إلـى أهـم الأسـس البيداغوجيـة المسـتعملة فـي تقـويم الترجمة،حـدّا بنـا إلـى عرض أهم المقترحات التعليمية لتقويم المنتوج الترجمي.

وفيمـا يخـص **الفصـل التطبيقـي:** والموسـوم ب "دراسـة تجريبيـة تقويميـة علـى طلبـة الماسـتر ،عرّجنا فيـه علـى تقـويم أعمـال المتعلّمـين بتطبيـق مشـروع الـتعلّم القـائم علـى المشـاريع العمليـة فـي الترجمـة بجامعـة الجزائـر02، وذلـك بتحليـل مراحل المشروع وعرض نتائجها حسب الظروف التي جرت فيها التجربة.

كمـا توّجنـا نهايـة بحثنـا **بخاتمـة:** جمعنـا فيهـا نتـائج الدراسـة التـي حصـلنا عليهـا بعـد تطبيـق مشـروع الـتعلّم القـائم علـى المشـاريع العلميـة وكـذا اقتـراح مجموعـة مـن التوصـيات تفـي بتوسـيع دائـرة البحـث فـي هـذا المجـال والإسـهام في إثرائه مستقبلا.

الدراسات السابقة:

تطرّقت **خوليـا لوباتوبـاتريثيو(2013)Julia lobato patricio** إلـى تجربتهـا لمشـروع التعلّم القائم على المشاريع العملية **بجامعـة بـابلو أولافيـدي** بإشـبيلية–إسـبانيا– **Pablo Olavide Sevilla** علـى أقسـام الترجمـة تخصّـص فرنسـي–إسـباني،وأكدّت مـن خـلال تجربتهـا علـى إمكانيـة تطبيـق هـذا المشـروع علـى جميـع التركيبـات اللغويـة دون استثناء،وكيّفت سياق تجربتها بإعداد مشروع ترجمي يُكلّف من خلاله المتعلّمين إلى التعامل مع زبون حقيقي،يقوم على ثلاثة مراحل أساسية، خُصّصت المرحلة الأولى للبحث الذي يتم إجرائه مع المعلّمة في قاعة الدرس،والمرحلة الثانية للترجمة الأولية أما المرحلة الثالثة والأخيرة يُسلّم فيها الترجمة النهائية مرفقة بتقرير المتعلّمين يحتوي على عملهم الإجمالي إضافة إلى معجم لغوي يجمع مصطلحات ترجماتهم،وكذا إدراج قائمة المراجع،وفي هذا الصّدد استقينا دراستنا التجريبية من أغلب المراحل التي اقترحتها

باتريثيو،مع حدوث بعض التغييرات المتوافقة مع تجربتنا بمعهد الترجمة جامعة الجزائر2.

كما تطرّق كل من **كاستيو بيرنال وإينغريد كوبوس وماريا كارمن مولينا(2018) Pilar Castillo Bernal, Ingrid Cobos López, M. Carmen Molina Barea** والّذين أجروا تجربة المشروع بكلّية علم النفس والآداب بقرطبة في أقسام الترجمة على طلبة التّرجمة التّقنية والعلميّة وطلبة الترجمة الاقتصادية والقانونية سنة ثالثة جامعي،وكذا طلبة تخصص فنّ وثقافة بصرية سنة رابعة جامعي،بإجراء دراسة إحصائية حول تطبيق مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية بتطبيق وسائل تقنية تتضمّن برامج إلكترونية للبحث والترجمة،باتّباع خمسة مراحل أساسية تقوم على تسيير المشروع بتوزيع المجموعات والبحث والترجمة الأوّلية والمراجعة والتقويم.

وفي هذا السياق تتقاطع دراستنا مع مرحلة التّقويم التي استندنا إليها في تحليل أعمال المتعلّمين.

الصعوبات:

أما بالنسبة للصعوبات التي واجهتنا أثناء إنجاز هذا البحث،صعوبة التعامل مع ترجمة المصطلحات الأجنبية التي تعذّر علينا إيجاد مقابلات موحّدة لها في اللغة العربية، خاصة تلك المتعلّقة بمشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية وبعض المفاهيم الخاصة بالتقويم في الترجمة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ توثيق هذا البحث جاء وفقًا للنسق المتّبع لـ"جمعية علم النفس الأمريكية"، وهو ما يصطلح عليه باللفظ المختصر **"APA"** ،تبعا لضوابط طبعتها السّادسة.

الفصل الأول: تعليمية الترجمة: مفاهيم وإجراءات

1- **تمهيد**:

من فيض الدراسات الميدانية واهتمامات الباحثين بتعليمية الترجمة سنحاول من خلال هذا الفصل،التطرّق إلى أهمّ المفاهيمّ والإجراءات التعليمية للترجمة،بدءا بإعطاء لمحة عن المفاهيم العامّة للتعليمية عموما بالإشارة إلى جذورها الإصطلاحية ومن ثمّ إلقاء الضوء على مفهومها،لننتقل إلى تحديد أركانها،يليها ذكر مكوّناتها الأساسية باعتبارها العلم الذي يدرس مسار التعلّم والتعليم،لنتطرّق بعد ذلك إلى الحديث عن الترجمة كوسيلة تعليمية لتعليم اللّغات الأجنبية،ثمّ نسلّط الضوء على استقلالها كعلم قائم بذاته يُعنى بتطوير تعليمه وتعلّمه،بناء على وضع حدود الفواصل بين الترجمة التعليمة والترجمة الإحترافية،لنحاول بعد ذلك تحديد مفهوم تعليمية الترجمة،وعليه سنعرّج علىأهمّ أسسها، انطلاقا من مفهوم الكفاءة الترجمية وأهمّيتها عند الباحثين،(رودا روبارتس،1984)، (دانييل غواديك،2000)،(جان دوليل،2003)،لنُنوّه بعد ذلك إلى أهمّية النص في تعليمية الترجمة أين سنعمد إلى ذكر أهمّ معايير اختياره، ثمّ ستنطرّق إلى أهمية تحديد الأهداف البيداغوجية في تعليمية الترجمة، ومن ثمّ سنعالج أهمّ الإجراءات التعليمية التي طُبّقت في المجال التعليمي للترجمة وفق تصوّرات مختلفة قائمة حول تجارب ميدانية أو أبحاث حول مفهوم الترجمة وصولا إلى فكرة السّعي إلى تكوين مترجمين مهيّئين للمجال الاحترافي للترجمة استنادا إلى تطبيق المقاربات التعليمية القريبة من الواقع المهني والتي ترتكز أساسا على المتعلّم في بناء معارفه.

2-مفاهيم عامّة حول العملية التعليمية:

شهدت العقود الأخيرة اهتماما بارزا بالتعليمية ومفاهيمها،عقب الأبحاث المنصبّة في مجال تطويرها،و"مع استمرارية البحوث المسلّطة على وسائل التعليم والتعلّم،ظهرت التعليمية علما جديدا في حقل علوم التربية،كمجال بحث علمي حديث العهد ينصبّ أساسا على تفحّص وتحليل إشكاليات التعلُّمات في مختلف أطوار التعليم والتمدرس،لتصبح بذلك علما قائما بذاته لمفاهيمه ومصطلحاته وإجراءاته الخاصة"(بلخديم سورية،2015،ص8).

ويعني ذلك أنّ التعليمية علما يستلزم البحث في ماهيته وعناصره الأساسية بغية ترقية طرائق تدريسه واستغلال مبادئه الكامنة في الإلمام بالمقتضيات التعلّمية.

1.2-الجذور الاصطلاحية للتعليمية:

يتمحور مصطلح التعليمية حول مجموعة من المصطلحات،أهمّها مصطلح "الدّيداكتيك"الذي ينحدر من حيث الاشتقاق اللّغوي،منأصل يوناني**Didáctikos** أو**Didaskein** ويُقصد به حسب قاموس روبير الصّغير **le petit robert** ما"عُلّم" أوما "دُرّس"،ويُطلق عليها أيضا "التدريسية"أو"طرق تدريس المادّة" أو "فنّ التدريس" أو"أصول التدريس"(محمّد سيف الإسلام بوفلاّقة،2018).ورغم تعدّد مصطلحات التعليمية إلاّ أنّ الهدف واحد يُلخّصه كلّ من **غاليسون روبار** و **دانييل كوست**(1976)**Robert Galisson y Daniel Cost** في مجموعة الأنظمة التي تعمل على تحليل الظواهر والمشاكل التي تخصّ العملية التّعليمية-التعلّمية.

وبالتّالي،يبدو لناأنّ هذا التّباين لا يخلق تغيير في المفهوم ولا يؤثّر على المعنى،لأنّ اختلاف المصطلح يرجع إلى اختلاف آراء الباحثين في تفسير مفهوم هذا العلم وتحليل أبعاده.

2.2-مفهوم التعليمية:

قدّم الباحثون مجموعة من التّعاريف لمفهوم التعليمية كلّ حسب تجاربه وتصوّراته،إذ وصفها **فيرناندیث ویرتا**(1984،ص117)، **Fernández Huerta** بأنّها مجموعة من القرارات المعيارية التي تؤدّي إلى نجاح العملية التعلّمية بواسطة منهجيات التّدريس.

ويرى **إسكوديرو**(1980**Escudero**) أنّ العملية التّعليمية ترتبط ارتباطا وثيقا بالعملية التعلُّمية أي أنّها تستند إلى تنسيق وتوجيه وضعيات ذات طابع تعليمي في إطار العملية التّعليمية-التعلّمية،والهادفة إلى تكوين الفرد بالاعتماد الكلّي على تعليمه المتكامل.أوهي"الدّراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته،ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلّم،قصد بلوغ الأهداف المنشودة،سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحسّ الحركي المهاري"**(محمّدالدّريج،1983)**.وهذا يعني أنّ التعليمية تشمل الطرق النّاجعة والمناسبة التي تفي بتكوين المتعلم تكوينا شاملا يقضي بتطوير جميع مهاراته،عن طريق استثمار قدراته وتوظيف جهوده في سبيل الحصول على نتائج إيجابية.

وفي ضوء هذه التعريفات يتّضح لنا أنّها تتقاطع في أنّ مفهوم التعليمية يتمثّل في مجموعة من الطّرائق والوسائل التي تُستعمل لتسهيل التّدريس على المتعلّم وتُسهم في إعداده بيداغوجيا حتى يتمكّن من إيجاد حلول مناسبة للمشاكل المختلفة التي يتلقّاها خلال العملية التعلّمية.

3.2-أركان العملية التّعليمية-التعلّمية:

تؤكّد **زوليخة علال(2016)**على أنّ العملية التّعليمية-التعلّمية لابدّ وأن تكتمل بثلاثة أقطاب أساسية تستدعي المواظبة على ممارستها بإتقان،لتحقيق التفاعل والتداخل الايجابيين وهو ما يخلق ديناميكية العمل العلمي الناجع،وفي ما يلي حاولنا تلخيصها :

أ-المعلّم:

يعدّ المعلم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية،باعتباره الموجّه والمرشد والمؤطّر الذي يقود المتعلّم إلى اكتساب المعارف الجديدة،وبهذا يُكلّف المعلّم بمهمّة حسّاسة تقتضي التحلّي بروح المسؤولية وامتلاك القدرات والكفايات التي تؤهّله إلى تأدية مهمّته التعليمية بكونه المشرف على قيادة مسيرته التعليمية بالتنظيم المحكم والتحفيز الدّائم على الابتكار وبناء آراء صائبة بامتلاك رؤى استراتيجية أي أن لا تقتصر مهمّته على تلقين الدرس والتقيّد ببرنامج معيّن بل تكييف المحتوى التعليمي حسب مقتضيات متعلّميه.

ب-المتعلّم:

يعدّ المتعلّم محور العملية التّعليمية-التعلّمية،فهو من يحدّد المسار التعليمي عن طريق الجهود التي يبذلها وتثمين المعلومات والمعارف المسبقة التي يكتسبها وكذا تطويرها لبناء آفاقه المستقبلية،وبهذا عليه أن يكون متلقّيا ذكيّا في انتقاء المعلومات التي يتلقّاها وذلك بإدراكها وتوظيفها في حياته العلمية والعملية.

ج-المعرفة:

"تشمل كل ما يتعلّمه المتعلم من المعارف وما يحصّله من مكتسبات وما يوظّفه من موارد وما يمتلكه من مهارات وما يستثمره من قدرات وكفايات في عملية تعلّمه التي يقوم فيها ببناء معرفته وباستثمارها في مواقف الحياة المتنوعة"**(أنطوان صياح،2006،ص17)**.وفي هذا الصّدد عمدنا إلى جمع هذه الأركان،كونها تشكّل الأوتاد الأساسية الهادفة إلى رفع قوام التّشاركية التّعليمية-التعلّمية فبدونها لا تكتمل مراحل التعلّم.

4.2-مكوّنات العملية التّعليمية-التعلّمية:

يجدر القول بأنّ تحقيق العملية التعليمية-التعلّمية يستلزم مكوّنات أساسية،تعمل على إرشاد المعلّم بإيصال المعلومة للمتعلّم وتوجيهه توجيها صائبا بغية تلقّي المعلومة بطريقة مرنة،وتسيّر العملية التعلّمية-التعليمية في سلاسة وإتقان وفي هذا السياق تلخّصها **مارغاريتا كارفاخال Margarita M. Carvajal** في النّقاط التالية:

-"**Enseñanza**: Es la actividad intencional que aplica el currículum y tiene por objeto el acto didáctico,es dirigir el proceso de aprendizaje, es hacer que el alumno aprenda.

-**Aprendizaje:** Es el proceso mediante el cual se origina o se modifica un comportamiento o se adquiere un conocimiento de una forma más o menos permanente.

-**La instrucción**: Es un proceso más concreto, reducido a la adquisiciónde conocimientos y habilidades.

-**La formación**: Es el proceso de desarrollo que sigue el sujeto hasta alcanzar un estado de plenitud personal.

-**La comunicación de conocimientos.**

-**El sistema de comunicación.**

-**Los procesos de enseñanza y aprendizaje.(Marguerita.M carvajal,2009,p6)**

-"**التّعليم:** هو نشاط يعتمد على تطبيق المنهاج القائم على الفعل التعليمي ويقصد به قيادة العملية التعلّمية التي تدفع بالمتعلم إلى التعلّم.

-**التعلّم:** هو عملية يتمّ من خلالها إصدار أو تعديل سلوك معين أو تلقّي مجموعة من المعارف بصفة دائمة.

-**التّعليمات:** هي العملية الأكثر واقعية تخضع إلى اكتساب المعارف والمهارات.

-**التّكوين:**وهوما يُعرف بالعملية التطويريّة التي تعمل على تتبّع العمل الدّراسي إلىأن يتمّ بلوغ مرحلة التحقيق الذاتي.

-عمليةإيصال المعارف.

-النظام التواصلي.

-العملية التعليمية-التعلّمية".

وبالتّالي يتضّح لنا بأنّ التعليمية علما يحثّ على تنظيم وتحديد مسار التعلّم والتعليم قابل للتطوّر والتجديد حسب تصوّرات الباحثين في مجالها،إذ تُعرف اليوم تطوّرا ملحوظا يقوم على إدماج التعليم والتعلّم عن طريق فاعلية التشارك المثمر وفي هذا السياق يقول **أحمد حساني:** "لقد ترافق بروز مصطلح (التعليمية:Didactique) مع مجموعة التحوّلات على رأسها انتقال محور في التربية والتعليم من المعلّم إلى المتعلّم الذي أصبح محور العملية التعليمية-التعلّمية،وقد تحوّلت النظرة إلى المعارف التي تدور عليها العملية التعليمية،ففي الماضي كانت هذه المعارف بضاعة يمتلكها المعلّم،ويجتهد في نقلها بفنّ ووضوح إلى التّلميذ الذي كان عليه أن يعيد إنتاجها،مُثبتا أنّه يتلقّنها،وأنّه قادر على إعادة تمريرها بدوره"(أحمد حساني،2000،ص17).

3-أهمّ مناهج الترجمة في تعليمية اللغات الأجنبية:

شاع الحديث عن ارتباط الترجمة بتعليم اللغات الأجنبية مدّة عقود طويلة،إذ تندرج ضمن المنهجيات التقليدية التي تركّز على تجميع النصوص المترجمة وتحليلها بغرض معالجة مسائل لسانية ونحوية ومعجمية،وفي هذا السياق جمع **هاني البيدالي**(2012) بعض المناهج المطبّقة في تعليم اللغات الأجنبية لخّصناها فيما يلي:

1.3 –منهج النّحو والترجمةMétodo de gramática yde traducción:

في نهاية القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين ميّز **سانشاث بيراث**(1992) **Sánchez Pérez** بين نسختين الأولى ترتكز على النحو العام والتصحيح،أمّا النسخة الثانية فتُعنى بالترجمة.وتتميّز النسخة الأولى بطابع بيداغوجي ومعياري يعالج مورفولوجية اللغة،فيما يتميّز التصحيح بمهارة محدّدة تتمثّل في تعلم المعايير التركيبية،أمّا النسخة الثانية ألا وهي الترجمة والتي كانت ترتكز على نصوص مركّبة باعتبارها آلية تعليمية لا تّعنى بتعليم اللّغة وإنّما عن حيثياتها عن طريق نصوص مكتوبة.

2.3–المنهج السّمعي اللغويMétodo auditivo-lingüístico :

"ظهر هذا المنهج في الستينات،ويُعنى به تكرار التراكيب التي تحتوي على فجوات معيّنة قصد معالجتها"(**هاني البيدالي،2012**)،ولتفادي اجتناب الأخطاء يقترح **سكينر فريديريك** **Skinner Frederic**(1972) عرض وتحليل ترجمات صحيحة من اللّغة الأم بإجراء حوارات ومناقشات مع المبتدئين في الترجمة.

3.3 –المنهج التواصلي الوظيفيMétodo comunicativo-funcional:

يُؤكّد **إيفلين بيرار** **Evelyne Bérard**(1991) على أنّ هذا المنهج ظهر في السبعينات لتسليط الضّوء على العملية التواصلية،والمتعلّقة بالأسلوب الإقناعي والحجاجي والإخباري.

وفي هذا الصّدد يرى **غارثيا لوباث** **García Lopez**(1997) أنّ منهج تعليم اللغات هو منهج لساني تداولي يؤدّي دور وظيفي وتواصلي،يرتكز على أنّ فكرة الانطلاق من اللغة

الأولى (الأمّ) أمر ضروري،وهنا يركّز على الدّور الرّيادي الذي تؤدّيه الترجمة في اللغة الثانية(الأجنبية)،ذلك أنّها تسمح له باكتساب كفاءات في هذه اللّغة وكذا التمكّن من مراقبة اللغة الأولى،أي أنّ الترجمة بالنسبة **لغارثيا لوباث** ليست وسيلة لتعلّم اللّغة بقدر ما هي أداة لوصفها كونها تسعى بالدرجة الأولى إلى تطوير المهارات اللّسانية.

4-الترجمة التعليمية والترجمة الاحترافية la traducción didáctica y la traducción profesional:

بعد أن كانت الترجمة وسيلة تعليمية لتطوير مناهج تعليم اللغات الأجنبية،أضحت اليوم علما قائما بذاته تحكمه ضوابط وتحدّده إجراءات علمية،إذ توصّلت البحوثات الحديثة لعلم الترجمة إلى الفصل بين الترجمة التعليمية والترجمة الاحترافية،وفي هذا السّياق يعتبر **جان دوليل**(1980)**Jean Delisle** الترجمة التعليمية بأنّها وسيلة تعليمية لترجمة لغة أجنبية معيّنة،أمّا التّرجمة الاحترافية فتُعنى بتأهيل مترجمين مهنيّين،متمكّنين من اللّغة الأجنبية.

1.4 -الترجمة التعليمية La traducción didáctica:

يرى **ألبار فيرمس** (2010،ص83) **Albert Vermes** أنّ الترجمة التعليمية بمثابة آلية تعليمية يؤدّي فيها النص المترجم دور الوسيط البيداغوجي في إكساب المتعلّم لكفاءات لسانية في لغة أجنبية معيّنة،ويؤكّد **فيرميس** على أنّ الترجمة التعليمية تندرج ضمن إطار تعلّم اللّغات الأجنبية عن طريق تمارين ترجمية قائمة على تحليل النصوص أو تركيب الجمل المعزولة.وفي هذا الصّدد ترى **ماتشيدا سايوكي**(2011)**Machida Sayuki**

بأنّا **لفعل الترجمي**"**Acto de traducir- Actof translating**" هو مايطابق الترجمة التعليمية باعتباره المسئول عن إعطاء معنى منطقي لتركيبة اللّغة الأجنبية،إذ تجد أنّ المتعلّم سيتعرّف حتما أثناء ترجمته على منطقيّة النص من خلال قراءاته الترجمية وانطلاقا من هذه القراءات سيبحث في تفاصيل اللّغة الأجنبيّة بما فيها من خصائص تراكيبية وبنيوية،كما تحصر"**ماتشيدا**" هذه العملية في ثلاثة مراحل:

-فهم النص المصدر.

-إيجاد عبارات مكافئة في اللغة الهدف.

-تجميع المكافئات الموجودة في النص الهدف ومقابلتها مع النص المصدر.

ولا ربّما هذا ما سمّته **إليزابيت لافو**(1998،ص19)**Elisabeth lavault** بالترجمة التفسيرية-**Traducción explicativa** والتي تتمثّل فيتلك النصوص التقابلية لتفسير الفروقات النحوية والمعجمية الموجودة بين اللّغات،والتي من خلالها يسعى المتعلّم إلى تطوير مهاراته في الفهم والإنتاج سواء في اللّغة الأمّ أو في اللّغة الأجنبية.

وممّا سبق يمكن القول بأنّ الترجمة التعليمية هي أداة تساعد متعلّم اللغات الأجنبية على تطوير مهاراته اللسانية انطلاقا من اللّغة الأم من خلال تمارين ترجمية **تهدف أساسا إلى:**

-إثراء الرّصيد اللّغوي من خلال المقابلات التي يُلزم المتعلّم بإيجادها في اللغة الهدف.

-التعرّف على تركيبة اللّغة الأجنبية بكلّ ما تحويه من تراكيب نحوية معجمية وأسلوبية وبنيوية.

-الإسهام في تعلّم اللّغة الأجنبية بطريقة منسجمة على المستوى اللساني وغير اللّساني **linguistico iextralingüístico**

كما يبدو لنا أنّ الترجمة التعليمية ترتبط تماما بتعلّم اللغات الأجنبية أوهي النواة التعليمية لتدريسها وقد يعود ذلك إلى ارتباط الترجمة باللّسانيات مدة عقود طويلة،الأمر الذي جعل منها أرضية لتعلّم وتعليم اللّغات الأجنبية،وهذا ما يؤيّده **دونالد كيرالي** (1995) **Donald Kirally** إذ يرى أنّ استخدام اللّغة الأجنبية وتعلّم الترجمة هو مجرّد عمليّة تكميليّة يصعب عزلها أو نفيها.وهذا ما ينطبق أيضا على تعليمية الترجمة،التي يستحيل فيها إبعاد معايير تعلّم اللّغة الأجنبية بكلّ ما تحويه من سياقات لسانية وغير لسانية بما فيها من خلفيات ومضمرات اجتماعية وثقافية وتاريخية.

2.4 - الترجمة الاحترافية La traducción profesional:

ترى **كارلا ديجيان لوفيال**(1987،ص107) **Karla Dejean Le féal** أنّ الترجمة الاحترافية هي ذلك الإنتاج الكتابي الذي لا يولي الأولوية لتحديد الصعوبات اللّغوية ولا لتنوّع المراجع،بل يُلزم المترجم المحترف بالإلمام باللّغة التقنية المراد ترجمتها من طبّية وقانونية أو تكنولوجية لأنّ الترجمة الاحترافية تستدعي معارف لغوية كبيرة،تليق بالمهمّة المُكلّف بها،على عكس الترجمة التعليمية التي تعدّ نشاطا بيداغوجيا يتكيّف حسب المكتسبات المتطلّبة.من جهة أخرى تؤكّد **كارلا** بأنّ المترجم المحترف ملزم بتتمّة تكوينه في الترجمة التعليمية قبل الخوض في التمرّن على الترجمة الاحترافية ذلك أن ترجمة النصوص الإدارية

والقانونية تختلف عن النصوص الأدبية،أي أنّه ملزم بالاضطلاع بكل المعارف اللسانية وغير اللّسانية-**Conocimientos lingüísticos i extra lingüísticos** إضافة إلى تكوين نفسه في المجال التقني لاكتساب اللغة المتخصّصة وهي المطلوبة حتما في سوق العمل.

وانطلاقا ممّا سبق،يتّضح لنا بأنّ هدف الترجمة الاحترافية يكمن في تكوين مترجم كفؤ وذلك بإكسابه الكفاءات اللاّزمة لاقتحام العالم المهني للترجمة،أمّا الترجمة التعليمية هدفها تعليمي بحت فهي بمثابة وسيلة تعليمية لاكتساب مهارات محدّدة من قبل المعلّم وغايتها التعلّم والتمرّن،ولا ربّما هذا ما يجعلنا نستنتج أنّ الترجمة التعليمية قد تكون في بعض الأحيان مرحلة ابتدائية لتعلّم ضوابط الترجمة الاحترافية.

ولعلّ هذا ما أوجده **جون دوليل(1988)**بعدما وضّح الفروقات الموجودة بين الترجمة الاحترافية والترجمة التعليمية، فبالنّسبة للأولى يُشترط في المترجم أن يكون متقنا للغة الهدف،أمّا الثانية فأهدافها تعليميّة تسعى إلى تعلّم اللغة أو التمكّن من نص ما،والمتلقّي هو نفسه المعلّم أو القارئ.

3.4 -المقارنة بين الترجمة التعليمية والترجمة الاحترافية:

قام **جان دوليل(2005)** بوضع حدود الفواصل بين الترجمة التعليمية والترجمة الاحترافية وذلك بعرض أوجه الشّبه والاختلاف بينهما،فبعد أن تطرّقنا إلى المفهوم الشامل لهذين المجالين بات ضروريا أن نعرض المقارنة بينهما حتى يتسنّى لنا الفصل في نوع العلاقة التي تجمعهما ما إن كانت تكميلية أم اعتباطية.

1.3.4-أوجه الشبه بين الترجمة التعليمية والترجمة الاحترافية:

يبيّن الجدول أدناه أوجه الشّبه التي أوجدها **جون دوليل**(2005) بين الترجمة التعليمية والترجمة الاحترافية:

أوجه الشّبه:
تعلّم الفصل بين التراكيب اللّغوية واجتناب التعابير المبهمة.
تعلّم تذليل الصّعوبات الترجمية.
وضع استراتيجيات وقواعد وإجراءات مناسبة للترجمة.
اكتمال تعلّم الترجمة بالإلمام بالمعارف الثقافية والتاريخية وغيرها.
الإدراك بأنّ الترجمة ليست إنتاجا ذاتيا بل هي ممارسة خاضعة لقواعد معيّنة.
تطبيق منهج التفكير المنطقي والتحليلي في ترجمة النصوص.
يحدث أحيانا أن نترجم النصوص السياقية(وفقًا لمتطلبات الترجمة الاحترافية)،إذ أنّنا نلجأ أحيانا إلى ترجمة جمل حقيقية لكنها خارج السّياق(وهو ما يحدث أيضا في الترجمة التعليمية).
السعي إلى إعادة إنتاج التعبير عن الفكرة الموجودة في خطاب ما حينما نترجم نصوصا كاملة.
يتقاسمان نفس البعد اللغوي تقريبا.

جدول(1): أوجه الشّبة بين الترجمة التعليمية والترجمة الاحترافية(جان دوليل،2005،ص54)

من خلال أوجه التشابه المذكورة آنفا نستنتج بأنّ كلاهما يشترك في تطوير الفعل الترجمي كممارسة ذات ضوابط تسيّر منحى منتوجه.

2.3.4-أوجه الاختلاف الموجودة بين الترجمة التعليمية والترجمة الاحترافية:

وفيما يلي،سنعرض أهم الاختلافات التي أوردها جان دوليل بين الترجمة التعليمية والترجمة الاحترافية من خلال الجدول المبيّن أدناه:

أوجه الاختلاف	
التكوين للترجمة الاحترافية	**الترجمة التعليمية**
أهداف التدريس تكمن في اكتساب تأهيل مهني (اكتساب كفاءة متخصّصة فينقل التداخل اللساني والثقافي).	أهداف التدريس تكمن في اكتساب المعارف اللّسانية لإتقان لغة ثانية.
تلقين دروس الترجمة من قبل مترجمين مهنيين أو مترجمين سابقين.	تلقين دروس الترجمة من قبل أساتذة لغات أجنبية.
أهمية التحضير للاندماج في مهنة المترجم التحريري أو المترجم الفوري.	لا تُشترط أيّ مهنة معيّنة.
المهارات المكتسبة -مهارات لغوية. -مهارات منهجية. -مهارات تقنية. -اكتساب ضوابط متعددة.	**المهارات المكتسبة:** -مهارات لغوية. -اكتساب وسائل التعبير في لغة ثانية. -مهارات لسانية وحضارية. -الإلمام بالجوانب الثقافية والمؤسساتية والسياسية للغة ثانية.
تستدعي أحسن برامج لتكوين المترجمين تتمثّل في تقديم دروس في علم المصطلح والبحث التوثيقي.	لا تُقدّم دروس في علم المصطلح في برامج تعليم اللغات.

التكوين للترجمة الاحترافية	الترجمة التعليمية
اختيار نصوص تداولية عموما،تفي بمعالجة مجموعة واسعة من مشاكل الترجمة.	اختيار نصوص متنوّعة تكون أدبية عموما لمعالجة قدر كبير من مشاكل الترجمة(نحوية أو معجمية أو تنوّع النصوص).
اكتساب بعد لغوي **Metalenguaje** يصلح لتعلّم الترجمة بمعايير مهنية واستعماله أثناء الممارسة.	اكتساب بعد لغوي يصلح لتحليل الظّواهر الترجمية.
الترجمة الاحترافية هي غاية في حدّ ذاتها فهي فعل تواصلي يتطلّب أحيانا تعديل النص الأصلي لاجتناب بعض الانزياح غير اللّسانية.	الترجمة التعليمية هي وسيلة تقوم أساسا على تعلّم اللغة ومراقبة مدى عمليّة الفهم.
المترجم لا يحتاج لأن يُفهم بل لأن يُفهِم المتلقّي ولذلك يتحتّم عليه الفهم المثالي للنص الأصلي.	يمكن أن نترجم دون الفهم الإجمالي للنصّ،لأنّ الهدف من تمارين الترجمة يتمثّل أصلا في تحسين عملية الفهم.
المتعلّم يترجم لعامّة الناس أول متلقّ آخر غير المعلّم،وبالتّالي هو من يحكم على نوعية الترجمات من حيث الوضعيات التواصلية وطبيعة النّصوص ووظائفها.	المتعلّم يترجم للمعلّم الذي يعمل على تصحيح وتلقّي الترجمة والحُكم على قدرات المتعلّمين في الوقت ذاته.
ترجمة نصوص حقيقية:نصوص صحفية أو تقارير وزارية أو بيانات إخبارية أو وإرشادات وغيرها أي أنّ التمرّس يقوم على تعلّم معايير الترجمة التحريرية والفورية وليس تعلّم معايير الترجمة اللّسانية.	من الممكن ترجمة نصوص مجهولة المصدر لمجرّد إثراء الرصيد اللّغوي واكتساب تراكيب نحوية جديدة من خلال المقارنة بين تركيبتي النص الأصلي والنص الهدف.

التكوين للترجمة الاحترافية	الترجمة التعليمية
يرتكز مفهوم الأمانة على إنجاز مشروع خاصّ بالمترجم يهتمّ بإعادة الصياغة -كالرّوايات الأدبية مثلا-.	يرتكز مفهوم الأمانة في الترجمة التعليمية على التّنسيق الموجود بين النص الأصلي والنص الهدف.
يحافظ النص الأصلي على وظيفته والمتمثّلة مثلا في رواية أدبية أونصّ تداولي له وظيفة تواصلية محدّدة.	قد يفقد النص الأصلي وظيفته وغايته فما هو إلاّ وسيلة للتّكوين والتقويم.
ضرورة إجراء العملية الترجمية عن طريق تحليل الخطاب أو وفق معايير تواصلية.	يُمارس تمرين الترجمة وفق تحليل لغوي.
المترجم المحترف مُلزم بتأويل المعنى إلى الصياغة الأولية ومن ثم يلجأ إلى إعادة التعبير ،فنهجه يتعلّق بالعملية المعرفية للفهم.	على الصعيد المنهجي: ما يُنصح به في المراحل الأولى هو النقل الحرفي للنص الأصلي.
تدريس الترجمة يقوم على ضرورة إيجاد مكافئات نصّية جديدة.	تدريس اللّغة عن طريق الترجمة يعني اكتشاف مكافئات جديدة،وكذا الجوانب الخفيّة لاستخدام اللّغة الأجنبية.
لا يمكن تدريس الترجمة عن طريق تدريس اللّغات.	قد تساعد الترجمة بمعناها الحقيقي على تحسين الأداء اللّغوي.

الجدول(2): الاختلافات الموجودة بين الترجمة التعليمية والترجمة الاحترافية(جان دوليل،2005).

وانطلاقا ممّا سبق نخلص إلى أنّ الترجمة التعليمية هي وسيلة بيداغوجية تساعد على تحسين الأداء اللّغوي لكنّها لا تُساهم كثيرا في تعلّم معايير الترجمة ولا تحتاج إلى آليات متقدّمة في إنجاز المنتوج الترجمي على خلاف الترجمة الإحترافية التي تستدعي استراتيجيات مهنية لبلوغ الكفاءة الترجمية وإرضاء المتلقّي بالإلمام بضوابط العالم المهني للترجمة.

بعد أن فرغنا من إبراز الفروقات الموجودة بين الترجمة التعليمة والترجمة الاحترافية،يتّضح لنا أنّ بلوغ الترجمة الاحترافية يستدعي حتما تكوينا بيداغوجيا يقضي بالإلمام بقواعد الترجمة وتعلّم معاييرها،وهو ما سنفصّل فيه أكثر العناصر الموالية من هذا الفصل.

5-مفهوم تعليمية الترجمة:

تؤكّد كلّ من **كارول غاريدال Carole Garidel**(2014) ومارتيثا نييتو **Martiza Nieto** على أنّ تعليمية الترجمة حقلا من حقول علم الترجمة وهي منظومة عرفت ظهورها في الخمسينيات،إلاّ أنّ ظهورها كان ولازال يفتقر إلى دراسات تطبيقية خاضعة إلى معايير بيداغوجية ثابتة،الأمر الذي قد يصعّب من إيجاد مفهوم موحّد لتعليمية الترجمة نتيجة "لحداثة تفرّعها عن مجال التعليميّة المرتبط أساسا بإمكانية تدريس الترجمة من عدمها باعتبارها ممارسة وحرفة"(**سعيدة كحيل**،2011،ص88)،ممّا تسبّب في طرح العديد من التّساؤلات عن مفهومها الشّاسع الذي يربطه البعض بتعليمية اللغات مستندين إلى أنّ دراسة الترجمة لا تتمّ بمنأى عن تعلّم اللّغات(**سكينر فريديريك**،1972)،فيما يرى آخرون أمثال **مارتيناز ميليس**،**Martinez melis (2001)** بأنّ مفهومها يرتبط بالعمليّة التقويميّة التي تقضي

بمعالجة الأخطاء الترجمية وتحسين الكفاءة اللّغوية،ومن هنا نخلص إلى أنّ مفهوم تعليمية الترجمة ليس محصورا في مجال واحد وهو ما حدّدته **أمبارو أورتادو ألبير(1999)Amparo Hurtado-Albir**،مؤكّدة على تعدّد مجالات تعليمية الترجمة والتي تتمثّل في:

تقويم الترجمة–تعليمية الترجمة–الترجمة في حقل تعليمية اللغات– تعليمية اللغات وتعليم الترجمة الاحترافية.

إلاّ أنّ هذا التعدّد الذي يكتنفه المفهوم الشامل لتعليمية الترجمة لا ينف تضمّنه لمجموعة من المناهج التي تساعد على تدريس عملية النقل اللّغوي من لغة إلى لغة ثانية،ويتبيّن ذلك من خلال تحديد مجموعة من الأهداف التي تُسهم في ضبطها:

–"التحضير المسبق للدرس.

–تسطير الأهداف داخل قاعة التّدريس.

–الارتباط بين الاختبار والتعليم والتقويم".(سعيدة كحيل،2009).

يبدو لنا من خلال ما سبق بأنّ هذه الأهداف لها دور بالغ في تأطير مكوّنات تعليميّة الترجمة(متعلّم،معلّم،مادّة الترجمة)،كونها تشكّل حيّزا تنظيميّا واضحا وتوجيهيّا في العمليّة التعليميّة،إذ تعمل على إكساب المتعلّم كفاءات تواصليّة لغوية وترجمية.إلاّأنّ ما يتبادر إلى أذهاننا يكمن في أنّ هذه العملية تخضع حتما لجملة من الضوابط البيداغوجية التي توجّه العملية التّعليمية–التعلّمية والمنتوج الترجمي للمتعلّمين المترجمين،وهذا يذكّرنا بالتّوجيه العلمي

الذي دلّنا عليه **جيمس هولمز** James Holmes(1972) والذي يقسّم تعليمية الترجمة إلى ثلاثة أصناف تمثّلت في **المنتوج الترجمي والإجراء الترجمي والوظيفة الترجمية**.

6-أهمّ أسس تعليمية الترجمة:

من البديهي اكتمال العملية التعليمية-التعلّمية على أسس بيداغوجية تساعد المعلّم المترجم في تطوير مهاراته وكذا المتعلّم المترجم في التمرّن على الأداء الترجمي،وتقوم هذه الأسس على تسيير المسار الترجمي في الإطار التعليمي وتقويمه وفق مناهج علمية،وفيما يلي سنعرض أهمّ الأسس التي يُستند إليها في تعليمية الترجمة.

1.6- الكفاءة الترجمية La competencia traductora في تعليمية الترجمة:

ما كان يشغل بال الباحثين في العقود السابقة فعلا هو الطرح المتمثّل في إمكانية تدريس الترجمة من عدمها،وهذا السّؤال كان قد طرحه كل من **فيناي**Vinay**(1958)** وداربلني Darbelnetوأجابانا ب**الأسلوبية المقارنة** Stylistique -comparée،إذ أكّدا فيه على أنّ تدريس الترجمة يمرّ بمرحلة تقابلية تتمّ فيها مقارنة أسلوبية للّغات،ومع مرور الزّمن والتحوّلات الطّارئة على الترجمة،أضحى تدريس الترجمة يرتبط باختلاف تصوّرات الباحثين أو الأساتذة عن مفهوم الترجمة أمثال **جان دوليل(2003)**،والذي خالف ما اقترحه **فيناي وداربناي(1958)**إذ يقتصر ذلك حسبه على"**ترجم بهذه الطريقة فحسب**"،أمّا مفهوم الترجمة عند **جان دوليل (2003)**فهو يقوم على كيفية اكتساب عدّة كفاءات ترجمية وهو ما يدلّ على أنّ تدريس الترجمة يقوم على منظور تعليمي بحت.

قد يقودنا الحديث عن مفهوم الكفاءة الترجمية إلى تصوّر "نعوم شومسكي"حول الكفاءة اللّغوية والتي يعرّفها على أنّها "قدرة متحدّثي اللّغة على فهم النصوص وانتاجها"(**وُثّق في حمزة بن قبلان المريني،1990**)أي أنّ مفهوم الكفاءة في اللّغة لا يقتصر على التحدّث بها فحسب،بل يقتضي تحليلا وفهما واستنباطا للنّصوص حتى يتسنّى لهم إنتاج جديد لنصوص أخرى،**ديل هايمز(1972)Deal Himes**هو"أوّل من ابتكر تسمية الكفاءة التواصلية"(**مصطفى عاشق:د.ت،02**)،إذ يرى بأنّ الكفاءة اللّغوية ليست كافية في بناء الخطابات بل تقوم حسبه على الإلمام بالقواعد النفسية والثقافية والاجتماعية التي تتحكّم في استعمال الكلام.

وبما أنّ الترجمة لا تخرج عن نطاقها اللساني،فقد يرتكز مفهوم كفاءتها على القدرة على إنتاج نص ثاني بعد فهم وتحليل النص الأوّل،كونها تشترط معرفة تداولية أثناء النقل إضافة إلى المعارف المتعارف عليها من لسانية وموسوعية وثقافية،ولعلّ هذا ما تلخّصه **أورتادو ألبير** في تعريفها للكفاءة الترجمية إذ تقول:

«La competencia traductora es la habilidad de saber traducir»**(Hurtado Albir,1996,p48)**

"الكفاءة الترجمية هي القدرة على إتقان الترجمة".

ويؤيّدها في ذلك فريق **PACTE**على أنّها:

«the underlying system of knowledge and skills needed to be able to translate» (2001,p318)

"هي النظام الأساسي الذي يحتاج إلى المعرفة والمهارات اللّازمة للقدرة على الترجمة".

وانطلاقا ممّا سبق،يتراءى لنا أنّ تسمية "**الكفاءة الترجمية**" تعود إلى المسؤوليّة التي يحملها المترجم على عاتقه والكامنة في ضرورة الاضطلاع بقدرات التعبير والتحرير من اللغة المترجم منها وإلى اللغة المترجم إليها.

كونه ملزما بامتلاك فنّيات الكتابة في اللغة التي ينقل إليها بمعادلة لغة الكاتب التي نقل منها(**كارلا ديجيان لوفيال،1993**)؛ويُعنى بذلك أنّ المترجم مُلزم بالاضطلاع بقدرات التحليل والتلخيص حتى يتسنّى له بلوغ الكفاءة الترجمية المنشودة ويتمكّن من فكّ رموز الرسالة المراد إيصالها إضافة إلى تمكّنه من نوعية النصوص على مدى اختلافها أدبية كانت أم متخصصة وذلك باتّخاذ المعارف الثقافية لكلتا اللغتين في الحسبان.

1.1.6-تصنيفات الكفاءة الترجمية:

بعد أن تطرّقنا إلى مفهوم "الكفاءة الترجمية" يتبادر إلى أذهاننا السؤال التالي:هل يكتفي المترجم بالكفاءة الترجمية فحسب أم عليه أن يضطلع بمجموعة من الكفاءات التي تؤهّله إلى أن يكون مترجما كفؤا؟هنا يجيبنا الباحثون بالتصنيفات التي قاموا بها لتحديد مكوّنات الكفاءات الترجمية بناء على تصوّرهم الخاصّ أو تجربتهم الميدانية،لنعرض أهمّها فيما يلي

أ.الكفاءةالترجمية عند رودا روبارتس:

حدّدت **رودا روبارتس (1984،ص174) Roda Roberts** خمس كفاءات ترجمية يتعيّن على المترجم اكتسابها وهي كالآتي:

-كفاءات لسانية(competencias lingüísticas).

-كفاءات النّقل(Competencias de transferencia)

-كفاءات منهجية(Competencia metodológica)

-كفاءات تنظيمية(Competencia instrumental)

-كفاءات تقنية(Competencia técnica)

وأوضحت **روبارتس** بأنّ الكفاءة اللّسانية تكمن في فهم اللغة الأصل والقدرة على التعبير عنها في اللغة الهدف،أمّا كفاءة النقل فهي القدرة على نقل معنى النص الأصلي إلى النص الهدف دون تشويهه أو تحريفه،ثمّ فسّرت الكفاءة المنهجية بالبحث حول النص وذلك بانتقاء المعلومة الصحيحة وجمع المصطلحات المناسبة للمجال الذي يترجم إليه،كما وصفت الكفاءة التنظيمية بالقدرة على ترجمة النصوص المتخصّصة(طبية-اقتصادية-قانونية وغيرها)،أمّا بالنسبة للكفاءة التقنية قصدت بها الإلمام بالمعارف المعلوماتية واستعمال المواقع الالكترونية المساعدة على الترجمة.

وبالتّالي يمكن القول بأنّ المترجم لا يكتف بالكفاءات اللسانية فحسب بل يسعى إلى تطوير كفاءات أخرى مُساعِدة في تحقيق دقة الترجمة المنشودة.

ب. الكفاءة الترجمية عند دانييل غواديك:

حدّد **دانييل غواديك (2000) Daniel Gouadec** هوالآخر ثلاثة عشر كفاءةترجمية حوّرنا أهمّها كالآتي:

-كفاءات الفهم والتحليل(Competencias de análisis y de comprensión):ويُعنى بها امتلاك القدرة على فهم وتحليل النص.

-كفاءات تحريرية(Competencia de redacción):وهي التمكّن من اللّغة الثانية.

-كفاءات النقل(Competencias de transferencia):تشمل الاستراتيجيات المناسبة لإيجاد المقابلات.

-كفاءات توثيقية (Competencias documentales):وتُعنى باستراتيجيات البحث التوثيقي.

-كفاءات تقنية(Competencias técnicas): الإلمام بالبرامج الآلية المساعدة للمترجم.

-كفاءات تكنولوجية (Competencias tecnológicas):وهي امتلاك المهارات الحاسوبية.

-كفاءات تفاوضية(Competencias de negociación): ويخصّ بها المترجم المحترف الذي يُلزم بتسيير مواقف مهنية تقوم على حسن التعامل مع الزبائن والزملاء في العمل.

يبدو لنا من خلال العناصر المذكورة سالفا،أنّ**غواديك** ركّز على الجانب المهني للترجمة،إذ نوّه إلى ضرورة الإلمام بكلّ البرامج الآلية الخاصّة بالترجمة وكذا حُسن استغلال المعلومات المتحصّل عليها مع التمكّن من المعارف التقنية العامّة،وهذا ما يدفع بالمترجم إلى التحلّي بمسؤوليّة التّنسيق الجماعي والتّسيير الناجع للعمل.

ج. الكفاءة الترجمية عند جان دوليل:

اكتفى الباحث **جان دوليل(2003،ص24)**بذكر كفاءتين فحسب ألا وهما كفاءة الفهم**Comprensión** وكفاءة إعادة الصّياغة**Reformulación**،إلاّ أنّه أدرج أربع مهارات يراها مهمّة في المسار التّرجمي،وهي كالآتي:

-القدرة على الفصل بين اللّغات.

-القدرة على تطبيق استراتيجيّات التّرجمة.

-القدرة على إدماج المعارف غير اللّسانية ضمن المضامين اللّسانية.

-القدرة على إتقان فنّيات التحرير.

وفي ضوء ما سبق،نستنتج بأنّ الكفاءات المذكورة أعلاه تُعدّ مهمّة لأيّ مترجم كان مهما كانت صفته متعلّما أو محترفا للترجمة،كونها تساعده في كلا الحقلين المهني والتعليمي،ورغم وجود بعض الاختلافات الموجودة بين هذه الكفاءات إلاّ أنها تتقاطع مع ما اقترحه كلّ من **وروبارتس(1984)** و**غواديك(2000)** والكامنة أساسا في التمكّن من اللغة وامتلاك القدرة على إعادة الصياغة.

وانطلاقا من هذه العناصر يمكن **تلخيص الكفاءة الترجمية في العناصر التالية:**

-كفاءة لسانية**competencia lingüística**(امتلاك مهارات لغوية في اللغة المترجم منها واللغة المترجم إليها).

-كفاءة غير لسانية**competencia extralingüística**(امتلاك رصيد معرفي **Bgaje Cognitivo** وذلك بالإلمام بكل ما يحيط بالنص وكاتبه من أسلوبه وثقافته وقصديّته).

-كفاءة النّقل**competencia de transferencia**(القدرة على إعادة صياغة اللّغة المصدر إلى اللّغة الهدف بالاستناد إلى استراتيجيات الترجمة والتمكّن من فنّيات التحرير).

-كفاءةمنهجية و توثيقية**competencia metodológica y documental**:امتلاك استراتيجيات مناسبة في البحث والإلمام بالنص. (انتقاء المعلومات الأهمّ أثناء عملية البحث).

-كفاءة تنظيمية**competencia instrumental**(التمكّن من ترجمة النصوص المتخصّصة:طبية واقتصادية و قانونية وغيرها).

-كفاءة تقنية**Competencia técnica**(امتلاك مهارات حاسوبية ومعرفة مختلف البرامج الآلية الخاصة بالترجمة).

2.6-النص في تعليمية الترجمة:

إنّ الاستناد إلى النصوص في الترجمة هو أمر ضروري لامفرّ منه وجزء لا يتجزّأ من العملية الترجمية،ويتبيّن ذلك من خلال قول"**تريكاس بريكلار**":

"El texto en sí mismo es una unidad de traducción global, un gran signo de comunicación, un acto de habla unitario generador de sentido y con una fuerza comunicativa característica". (Tricás Preckler, 1983,p 154)

"يُعتبر النص في حدّ ذاته،وحدة ترجمية شاملة،ورمز كبير للتواصل،وفعل موحّد للمعنى يعمل على إنشاء معنى وقوة تواصلية بارزة".

كما تبرز أهمية النص في الترجمة،في كونها أداة مساعدة لتفحّص وحلّ اشكالات فيالترجمة

ويتبيّن لنا ذلك من خلال قول **ألبريشت نيوبرت** –**Albrecht Neubert**:

«La traducción en el mundo real siempre tiene que ver con textos completos. La solución de los problemas particulares de una traducción vendrá determinada por la función global del texto en la lengua término en relación al texto original»(AlbrechtNeubert,1992,p14).

"للترجمة علاقة دائمة مع النصوص الكاملة في العالم الحقيقي،بحيث يتم تحديد حلّ المشكلات الخاصة من خلال الوظيفة العامة للنص والمتعلّقة باصطلاح اللّغة المناسبة للنص الأصلي".

ومن خلال هذا القول يتّضح لنا بأنّ النصوص تؤدّي دورا مهمّا في العملية التّعليمية– التعلّمية في مجال الترجمة،كونها تحدّد المشكلات السّائدة في المسار الترجمي وتسعى إلى حلّها.

وانطلاقا من دورها الرئيسي في مجال الترجمة عموما،يتراءى لنا أهمّيتها في درس الترجمة،ويتبيّن لنا ذلك من خلال رأي "**إلينا سانشيث تريغو**" بقولها:

"El elemento esencial de trabajo del traductor son los textos, por lo que constituyen también un componente muy importante en la estructuración de las clases en un programa de formación de traductores profesionales"(Elena Sanchez Trigo,1997,pp237-244)

"تعدّ النصوص العنصر الأساسي في عمل المترجم،إذ تشكّل أيضا مكوّن جد مهم في هيكلة الحصص التدريسية المبرمج لتكوين مترجمين مهنيين".

وهو ما يدلّ على أنّه وسيلة تعليمية تخدم درس الترجمة بامتياز وفي ذلك يبرز **ناتيبفيداد كاياردو** أهمية النص في تعليم الترجمة في تحديده لوظيفته بقوله:

«Su función es ilustrar de manera práctica los problemas y soluciones discutidas en clase y el medio de evaluar la asimilación por parte del alumno de las Natividad Gallardo y enseñanzas impartidas y de su calidad como traductor» otros(1991, pp. 167-175).

"وتتمثل وظيفته في توضيح المشكلات والحلول التي تمت مناقشتها في قاعة الدرس بطريقة عملية، وكذا تقييم استيعاب المتعلّمين للتعاليم التي يتم تدريسها ونوعيتها كمترجم".

يبدو ممّا سبق بأنّ اختيار النصوص أمر ضروري في تعليمية الترجمة،وبناء على ذلك سنحاول تلخيص أهمّية هذه العملية في جملة من المفاهيم صغناها كالآتي:

-تسهيل مسار العملية التّعليمية-التعلّمية في الترجمة بالاعتماد على النصوص كوسيلة بيداغوجية.

-الإسهام في تحديد الأهداف من قبل معلّم الترجمة والسّعي إلى بلوغها وفقا لطبيعة النصوص المختارة وأنماطها.

-تفحصّ إشكالات ترجمية قائمة على محتوى النّصوص المختارة من خلال المصطلحات والتعابير المستعملة.

-تعويد المتعلّم المترجم على ضوابط الترجمة باختيار نصوص تتوافق مع مستواه التكويني.

وفي موضوع اختيارها سنستند حسب تصوّرات الباحثين في هذا المجال (**إلينا سانشيث تريغو**،1997)،(**أورتادو ألبير**،1994) إلى مايلي:

1.2.6-معايير اختيار النصوص:

في سياق اختيار النصوص ترى**ألبريشت نيوبرت**(1992) بأنّ النصوص في تعليمية الترجمة لا تُختار بطريقة عشوائية،بل تستند إلى معايير محدّدة في اختيارها،وفي هذا الصّدد تحدّد **أمبارو أورتادو ألبير** أربعة معايير أساسية تراها مناسبة في اختيار النصوص:

1. "Interés lingüístico.
2. Interés extralingüístico.
3. Interés para captar el funcionamiento de las tipologías textuales.
4. Interés para captar los mecanismos de la operación traductora".(Amparo hurtado Albir,1994).

1."الاهتمام بالجانب اللساني.

2. الاهتمام بالجانب غير اللساني.

3.الإهتمام بشد الانتباه حول مسار أنواع النصوص.

4. الاهتمام بميكانيزمات العملية الترجمية".

عرّجت **ألبير(1994)**على أهمّية الجانب اللساني باختيار نصوص تشتمل على مجموعة واسعة من الإشكالات المعجمية والأسلوبية و التراكبية والتي يصعب ترجمتها،وتطرّقت إلى الجانب غير اللّساني الذي ترجّحه إلى ضرورة دراية المتعلّم بالاختلافات الثقافية الموجودة بين اللّغات،ويتمّ تحديد هذه المعارف حسب مقتضيات المتعلّمين وكذا حاجيات سوق العمل،كما أولت الأهمية للإلمام بوظائف أنواع النص لكي يتسنّى للمتعلّم إدراك اختلاف

أنواع النصوص للتمكّن من التعامل معها،أما آخر معيار تطرّقت فيه إلى ميكانيزمات العملية الترجمية وهو المسار الترجمي الذي يقوم على فهم سياق النص وتحديد نوعه وإدراك أهمية الغاية من الترجمة.

من خلال ما أوضحته **ألبير**،يبدو لنا بأنّ النصوص آلية جامعة لأهمّ أهداف التكوين في الترجمة،بدءا بتطوير المهارات اللسانية،والتمكّن من المعارف غير اللسانية،انتقالا لتفحّص إشكالات مختلفة في الترجمة عن طريق اختيار نصوص متنوّعة،وصولا إلى توعية المتعلّم بضبط المسار الترجمي.

وفي سياق أوفر،حدّدت**بن عيسى صليحة(د.ت،ص ص120-147)** ثمان معايير لاختيار النصوص المستعملة في تكوين المترجمين عدّدتها كالآتي:

-معيار الوقت:

يشمل عنصرين أساسيين ألا وهما الحجم السّاعي السّنوي المخصّص لمادّة الترجمة ذلك أنّ المعلّم يحدّد أهدافه التعليمية وفقا لعدد السّاعات المخصّصة للسداسي وللحصّة التدريسية،وهنا تقترح حلاّ وسيطا،يتمثل في فسح المجال لعدد وفير من الحصص في السنتين الأولى والثانية جامعي[1]،حتى يتسنّى للمتعلّم اكتساب تقنيات الترجمة وتقليص عدد الحصص في السنتين الثالثة والرابعة ذلك أنّ المتعلّم يكون قد اكتسب من جهة مستوى أعلى ممّا كان عليه وتعوّد من جهة ثانية على ضوابط العالم المهني الذي يقيّده بوقت قياسي.

[1] تقصد التعليم في النظام الكلاسيكي المتّبع في الجزائر سابقا، وليس نظام الطور الثالث ل.م.د

-تحديد الأهداف:

ذكرت أيضا تحديد الأهداف كمعيار لاختيار النصوص إذ تراها ناجعة في تنظيم الدّرس وتسهيله وكذا وسيلة تتماشى والأهداف التي يصبو إلى تحقيقها.

-خصائص النصوص:

ومن ثم تطرّقت إلى ما سمّته "**خصائص النصوص**"ويتعلّق هذا المعيار بطول وقصر النصوص مراعاة للوقت المخصّص للحصّة وللحجم السّاعي لمادّة الترجمة حتى يتسنّى للمعلّم أن يعمل في ظروف مريحة ومنتظمة.

-أنماط النصوص:

هذا أمر ضروري لأنّ المترجم المحترف يتطرّق في مهنته إلى نصوص متنوّعة ومتخصّصة(الطّبية والاقتصادية والتاريخية والسياسية والصحفية)ولذلك يتحتّم علىالمعلّم مراعاة هذا الأمر والعملعلى تقديم نصوص مختلفة وهو ما يدفع بالمتعلّم إلى التمرّن على قضايا مختلفة في الترجمة[2].

-وتيرة استعمال نمط أو نوع معين من النصوص:

عرّجت على استعمال وتيرة معيّنة لنوع من النصوص وتقصد بذلك أنّ معالجة نوع من النصوص لأكثر من مرّة سيساعد المتعلّم على تحسين مستواه الترجمي نظرا لنجاعة التكرار في ترسيخ المعارف.

[2]وهو ما عملنا على تجسيده في دراستنا التجريبية،بالعمل على اختيار نصوص مختلفة من حيث النوع.

-الأخطاء التي يرتكبها المتعلّمون والمشاكل التي يواجهونها والتّقويم:

نوّهت **بن عيسى صليحة** إلى أهمّية الخطأ بتحديد استعمالاته وتصنيفاته كوسيلة تعليمية تقوم على إيجاد حلول مناسبة في الترجمة والتقويم باعتباره العمليّة التي تلي هذا التصنيف ويقوم أساسا على معالجة مختلف الأخطاء المرتكبة باقتراح حلول بيداغوجية مناسبة.

-التدرّج في الصّعوبة من خلال النصوص:

في هذا الصّدد،تطرّقت "**بن عيسى صليحة**" **إلى التدرّج من الترجمة العامة إلى الترجمة المتخصّصة:** وهذا ما يحدث في أغلب الجامعات ومعاهد التّرجمة في العالم وهو أمر طبيعي إذ يشرع المتعلّم المترجم في ترجمة النصوص العامّة ومن ثمّ ينتقلإلى ترجمة النصوص التقنية،وكذا التدرّج في طبيعة النصوص من سهلة إلى صعبة.

وهو ما تؤيّده **ماريا خوسي إيرناندیثغيريرو(د.ت)** **MaríaJose Hernandez Guerrero** إذ ترى بأنّه من البديهي البداية بنصوص سهلة فهي لا تحتاج إلى إجراء بحوث مكثّفة ليعمد المعلّم فيما بعد إلى اختيار نصوص أكثر تعقيدا لسانيا وثقافيا حتى يرقى المتعلّم إلى مستوى أعلىوفي هذا الصّدد ترى **كورمييماريا(1990)** **CormierMaría** بأنّ التدرّج في الصّعوبة من خلال النصوص بالتطرّق إلى نصوص سهلة ومن ثمّ الانتقال تدريجيا إلى نصوص أثناء المرحلة التكوينية،بأنّ منظور التعلّم قائم أساسا على اختيار النصوص للترجمة،انطلاقا ممّا هو سهل وصولا إلى ما هو أكثر صعوبة.

وتقصد **كورميي** بسهولة النصوص،بالتطرّق إلى التعميم في النصوص،وفي هذا السياق يرى **كروثس كولادو** **Cruces Colado**(2000،ص104) بأنّ التعميم في النصوص يصلح للتدريب الأولي على المفاهيم العامة والمصطلحات المتداولة،وتحرص على ضرورة استعمالها في الأسابيع الأولى من الدروس فقط،حتّى يتمكّن المتعلّم المترجم من اكتساب الثقة بقدراته الخاصة.

ويبدو لنا من خلال ما سبق بأنّ اختيار نصوص سهلة في المراحل الأولى أمر تيسيري لتعليم الترجمة،إذ يتيح للمبتدئ في الترجمة مرونة التعامل مع النص وتحصر هدفه من التدرّب في تعلّم معايير الترجمة فقط دون الانشغال بجانب صعوبة النصّ والتعقيد اللساني الذي يُفقده الثقة بقدراته.

أمّا **باليرو غارثيس** **Valero Garcés**(1997) فيرى في التدرّج في الصعوبة من خلال النصوص تصنيفها إلى فئتين،حسب تطوّر مراحل التكوين:

-**أنواع نصوص تستعمل في المستويات الأولى من التكوين**:تتمثّل في استعمال طلبات أورسائل أعمال يسهل التحكّم فيها.والغرض من اختيار هذه النصوص يكمن في تعويد المتعلّمين المترجمين على مختلف أنماط النصوص.

-**أنواع نصوص تُستعمل في المستويات الأعلى**:وهي نصوص أكثر صعوبة تشمل تقارير سردية أو وصفية تحتوي على أساليب ضمنية وغير مباشرة.

ويتراءى لنا من خلال هذا التّصنيف بأنّ صعوبة النصوص تُحدّد حسب أنواعها وتتدرّج وفقا لتطوّر مراحل التكوين،نصوص سهلة المحتوى تُستعمل للمراحل الأولى للتكوين،ونصوص أكثر تعقيدا تُوجّه لمراحل متقدّمة للتكوين،ولكلّ مرحلة أهدافا بيداغوجية تتكيّف حسب طبيعة نصوصها.

فيما ترى **ماريا خوسي إيرناندیث غيرّيرو** بأنّ النّصوص الأدبيّة تؤدّي دورا هامّا في تعليميّة التّرجمة خاصّة في المراحل الأولى وفي هذا السّياق عدّدت جملة من الفوائد التي يجنيها المتعلّم وراء ترجمة هذا النّوع من النصوص أوردتها كالآتي:

-"Podemos encontrar en ellos fragmentos en lengua común o estándar, ideal para las primeras fases del aprendizaje de la traducción.
-Los hay que narran experiencias cotidianas, con lo cual evitamos en un principio la excesiva documentación.
-En ellos aparecen condensadas muchas de las dificultades lingüísticas de la traducción (figuras, polisemia, etc.).
-Los hay que transcienden al tiempo, lo que los convierte en textos actuales.
-Puede haber una o más traducciones publicadas, con lo que podemos utilizarlos en ejercicios de comparación o valoración de traducciones.
-Podemos encontrar en ellos elementos de la lengua oral (diálogos, aspectos pragmáticos, etc.)"**(María Hernández Guerrero,p111).**

-"قد نجد في هذه النّصوص مقاطع من اللّغة المتعارف عليها والتي تعدّ جد مناسبة للمراحل الأولى لتعلّم الترجمة.

-التجارب اليومية التي تُروى في النّصوص الأدبيّة تُجنّب المتعلّم المترجم البحث المكثّف في بداية تعلّمه.

-إظهار مجموعة واسعة من الصّعوبات اللغوية في الترجمة(الصور البيانية،تعدّد المعاني وغيرها).

-بعض النصوص الأدبية تستحضر الوقت الماضي ما يحوّلها إلى نصوص حديثة (وقد تقصد هنا زمن الأفعال،إذ يطغى الزمن الحاضر على أحداثها والذي لا يتطلّب صعوبة في تصريفها).

-احتمال وجود أكثر من ترجمة منشورة والتي يمكن استعمالها كتمارين(تقصد هنا الترجمة النموذجية) للمقارنة وتقييم مستوى ترجمات المتعلّمين المترجمين.

-احتمال وجود عناصر من اللغة الشفوية(الحوارات،الجوانب التداولية وغيرها".

لاشكّ في أنّ هذه الفوائد السّالفة الذكر تعود بالنّفع على كلّ من المعلّم والمتعلّم،إلاّ أنّ اختيار النصوص لا يمكن أن يكون حكرا على النصوص الأدبية إذ يبدو عسيرا على المعلّم بلوغ كل أهدافه بالاعتماد عليها دون غيرها من النصوص ذلك أنّ لكلّ نص أهدافه الخاصّة،حتّى إذا اقتصر الأمر على المراحل الأولى فحسب،كما تطرّقت **غيريرو** إلى مرحلة البحث التي ترى بأنّها لا تستدع الكثير من الجهود في استيعاب المعارف المحيطة بمثل هذه النصوص،بيد أنّ الواقع يثبت العكس فهي الأخرى تحتاج إلى البحث عن كلّ ما يحيط بالنص وبخلفياته المضمرة منها والمعلنة ناهيك عن لغتها البلاغية وإيديولوجيات كاتبها بغية

التعرّف على مقصوديته وأسلوبه والبحث وراء ذلك عن ترجمة تعادل النص الأصلي،وأمّا عن منشورات التّرجمة التي ذكرتها **غيريرو** فهذا لا نجده في النصوص الأدبية فحسب فهناك أيضا من الخطابات السياسية والتاريخيّة المترجمة المنشورة،وبالتّالي قد تكون هذه الفوائد غير معمّمة على كل النصوص الأدبيّة إلاّ إذا اخترنا النّصوص المبسّطة منها فقط،وعليه نرى بأنّه من المستحسن لمعلّم الترجمة أن ينوّع النصوص حسب ما حدّده من أهداف وحسب ما يستدعيه مستوى متعلّمه كما سبق وأن أشرنا في العنصر السابق.

بالتّالي،يتراءى لنا حسب ما تأتّى حول التدرّج في الصعوبة من خلال النّصوص،أن نقترح حلاّ بإمكانه أن يجدي نفعا لمعلّم الترجمة،يتمثّل في إجراء فحص كتابي قبلي للمتعلّمين،يستعين به المعلّم في معرفة مدى التمكّن من اللّغة الثانية بالنسبة للمستويات الأولى في التعلّم والتعرّف على المكتسبات القبلية بالنسبة للمستويات المتقدّمة،واستنادا إلى نتائج الامتحان يعمد المعلّم إلى اختيار نوع النصوص المناسبة لحاجيات متعلّميه،بغية التعامل بموضوعية مع الأهداف المسطّرة.

وفي ضوء ما سبق تراءى لنا بأنّ معايير اختيار النصوص تُسهم في إثراء درس الترجمة من خلال:

-معالجة قدر كبير من الإشكالات الترجمية.

-بلـوغ الأهـداف المحـدّدة مـن خـلال تنظـيم الحصـص التدريسـية واحتـرام كـلّ المراحـل التقويمية[3](تشخيصية وتكوينية وتحصيلية وختامية).

3.6-تحديد الأهداف في تعليمية الترجمة:

لا ريـب فـي أنّ الأنظمـة التّعليميـة بكـلّ أنواعهـا لا يتحقّق نجاحهـا إلاّ بتحديـد أهـداف معيّنـة والسّعي بطرق شتّى إلى تحقيقيها،حتّى هناك من يعرّف العمليّة البيداغوجية كالتّالي:

"La pédagogie,c'est essentiellement une adéquation entre l'acte professionnel d'enseigner etlesobjectifs poursuivis par l'enseignement"(Garcia Izquierdo Isabel y Joan Verdegal,1998,p30)

"تعتبر التّعليميـة فـي الأسـاس عمليّـة توافقيّـة بـين الفعـل المهنـي للتّـدريس وكـذا الأهـداف التـي يسعى التّعليم إلى تحقيقها".

ويقول **خيمينو ساكريستان** في هذا الصّدد:

"Para nosotros, programar la enseñanza supone realizar tres operaciones básicas: 1) Explicar aquello que se va a realizar. 2) Ordenar los elementos que intervienen en el proceso, a fin de que se produzcan las interacciones entre los mismos que lleven a la consecución de los resultados apetecidos. 3) Justificar científicamente las decisiones que se toman, de suerte que aquello que se haga sea lo que conviene hacer de acuerdo con las bases científicas de que se disponga en un momento dado"(Gimeno Sacristán,1985,p 8**).**

"بالنسبة لنا،يقوم تنظيم التعليم على ثلاث عمليات أساسية:

[3] سنتطرّق إليها في الفصل الثالث من بحثنا.

-شرح ما ننوي إنجازه.

-ترتيب العناصر التعلّمية بغية تحقيق التفاعل المؤدّي إلى بلوغ النتائج المنشودة.

-تبرير القرارات المتّخذة وفقا للأسس العلمية المتاحة في وقت معيّن".

وانطلاقا ممّا سبق،يبدو أنّ الأهداف في التعليم أمر ضروري في التحكّم في العملية التعليمية-التعلّمية،وعلىهذا الأساس رجّحنا أهميته في الترجمة وتعليمها سنتطرّق إليها في العنصر الموالي.

1.3.6-تحديد الأهداف عند جان دوليل:

نظرا لأهمية تحديد الأهداف في التعليم عموما،يتبادر إلى أذهاننا التساؤل عن ماهية الأهداف البيداغوجية في درس الترجمة؟ وكذا السّبل البيداغوجية التي يبني عليها المعلّم أهدافه؟

وفي ذلك سنستند إلى إجابة **جان دوليل (1998)**على السّؤالين بحيث يرى أنّ تحديد الأهداف أمر أساسي في تطوير نظام بيداغوجي متناسق وفعّال(ص19).

وعليه صنّف الأهداف البيداغوجية لتدريس التّرجمة إلى صنفين ألا وهما الأهداف العامّة والأهداف الخاصّة لتدريس الترجمة:

-الأهداف العامّة:

أشار **(جان دوليل،2005)**إلى أنّ الأهداف العامّة هي بيانات موجزة تتميّز نوعا ما بالدقّة،وهي تشير إلى النّتائج التي يجب أن تؤدّي إليها عمليّة التعلّم في برنامج ما أو درس معيّن،وعليه ذكر مجموعة من الأهداف العامّة لتدريس التّرجمة والتي اعتبر بلوغها أساسيا في تحقيق المنتوج الترجمي نذكر منها يلي:

-« Assimiler le métalangage fondamental de l'apprentissage dela traduction.
-Acquérir une bonne méthode de travail.

-Analyser le processus de traduction conduisant à l'interprétation du sens.

-Exploiter efficacement les ressources documentaires utiles aux traducteurs »(Jean Delisle,2005,p66)

-"استيعاب الأبعاد الأساسية للّغة في تعلّم الترجمة.

-اكتساب منهجية مناسبة للعمل.

-تحليل عملية الترجمة المؤدّية إلى تأويل المعنى

-الاستغلال الناجع للموارد التوثيقية المفيدة للمترجمين".

-الأهداف الخاصّة:

يرى **ريشار بريجون(1990،ص24)Richard prégent**، بأنّ الهدف الخاص هو بمثابة الرّابط بين موضوع معيّن والأداء الذي يُلزم المتعلّم بإنجازه.

وهنا يتّضح لنابأنّما إن تعلّق الأمر بدرس الترجمة،وجب تحديد أهدافه حسب طبيعة النص المراد ترجمته والمصطلحات الواردة فيه لتطوير كفاءة معيّنة أو مجموعة من الكفاءات حسب مقتضيات النّقائص الموجودة لدى المتعلّمين.وفي هذا السّياق أورد **جان دوليل** مجموعة من الأهداف الخاصّة حسب النص الذي قدّمه في قسم الترجمة فيما يلي سنعرض أهمّها:

-"Distinguer les équivalences de signification et les équivalences de sens.

-Distinguer les quatre paliers du maniement du langage.

-Interroger des banques de terminologie.

-Traduire de façon cohérente des métaphores soutenues.

-Appliquer les usages codifiés de rédaction.

-Repérer les incohérences d'un texte mal traduit.

-Choisir le bon registre de langue".(Jean Delisle,2005,p66)

-"الفصل بين مكافئات الدالّ ومكافئات المدلول.

-التّمييز بين المستويات الأربعة لمعالجة اللغة.

-إعداد بنوك للمصطلحات.

-ترجمة الاستعارات بشكل منسجم.

-استعمال الرموز اللّغوية.

-الكشف عن مواطن عدم التناسق في النص المترجم بشكل سيّئ.

-اختيار السجّل اللّغوي المناسب".

وممّا سبق يبدو لنا،بأنّ الأهداف الخاصّة تتميّز بأدقّ تحديد ممكن للنتائج المنشودة من خلال ممارسة نشاطات بيداغوجية معيّنة،وهذا ما يدلّ على أنّ الأهداف العامّة المذكورة أعلاه يمكن لها أن تتفرّع إلى عدّة أهداف خاصّة حسب ما تقتضيه العمليّة التّعليمية التعلُّمية.

2.3.6-تحديد الأهداف عند أورتادو ألبير:

أكّدت **أورتادوألبير** على ضرورة تحديد الأهداف في تعليم الترجمة،وتقاطعت مع **دوليل(2005)** في تصنيفها إلى أهداف عامة،تمثّلت فيما يلي:

-Objetivos metodológicos (principios y estrategias básicas).

-Objetivos profesionales (estilo de trabajo).

- Objetivos contrastivos (diferencias lingüísticas y culturales).

-Objetivos textuales (géneros)".(Hurtado Albir,1999,p53)

-"أهداف منهجية(مبادئ واستراتيجيات أساسية).

-أهداف مهنية(أسلوب العمل).

-أهداف تقابلية(اختلافات لغوية وثقافية).

-أهداف نصية(الأخذ بعين الاعتبار أنواع النصوص)".

وتشير **أورتادو ألبير** إلى أنّ هذه الأهداف العامة تتفرّع عنها أهداف أخرى خاصة إذ تقول:

"Además de estos objetivos generales conviene distinguir los objetivos de la Traducción directa general (principiantes y niveles avanzados),de la traducción especializada y de la traducción inversa, y los **objetivos específicos** de cada una de ellas".(Hurtado Albir, 1995, p67)

"بالإضافة إلى هذه الأهداف العامة يجب التمييز بين أهداف الترجمة المباشرة والعامة (المبتدئين والمتقدّمين في المستوى) والترجمة المتخصّصة والترجمة المعكوسة وكذا الأهداف الخاصة لكلّ واحدة منها".

إذ ركّزت **أورتادو ألبير(1999،ص54)** في الهدف الأوّل على أهمّية النص الأصلي وذلك بالاطّلاع على المعارف غير اللّسانية المحيطة بالنص وكذا الالتزام بالبحث التوثيقي لإيجاد معلومات حول النصّ وهو ما يتيح للمتعلّم المترجم فرصة تطوير إبداعاته في توظيفها في حلّ المشكلات،وصنّفت **أورتادو ألبير** الهدف الثاني إلى أهداف خاصة تطرّقت فيها إلى اختلافات ضوابط الكتابة الموجودة بين اللّغات والكشف عن مصادر التداخلات المعجمية،أمّا فيما يخصّ الهدف الثالث فصنّفته إلى ثلاثة أهداف خاصة قائمة على الإلمام بالمعلومات العامّة حول سوق العمل للترجمة والهدف الرابع والأخير لجأت إلى تصنيفه إلى خمسة عشر هدف خاص يعمل من خلالها المعلّم على معالجة إشكالات حقيقية في الترجمة بشتّى أنواعها،نصّية تشمل(النّبر والأسلوب والمجال)أو ثقافية كالاستعمالات الاجتماعية والظرفية

والجهوية،كما عالجت ضوابط الكتابة التي تختلف حتما من نصّ لآخر حسب نوعه كالنصوص السردية والوصفية والحجاجية والمفاهيمية والإخبارية والخطابية.

وفي ضوء ما سبق نخلص إلى أنّ تحديد الأهداف البيداغوجية العامة منها والخاصة يُسهم في معالجة النقائص حسب المقتضيات التعلّمية،ولعلّ هذا التحديد(الأهداف العامة والخاصة) هو ما قادنا إلى الاستناد إليه في إنجاز دراستنا التجريبية،إذ يعمل على إثراء درس الترجمة من خلال جملة من العوامل لخّصناها فيما يلي:

-تنظيم العملية التعليمية-التعلّمية لدرس الترجمة.

-تقويم متواصل طيلة المسار الترجمي للمتعلّم المترجم.

-تطوير عدّة مهارات لدى المتعلّم المترجم في سبيل بلوغ الكفاءة الترجمة(التواصلية-اللسانية-الثقافية).

-تكييف العملية التعليمية-التعلّمية حسب متطلّبات المتعلمين المترجمين.

-تدريب المتعلّم المترجم على ضوابط العالم المهني للترجمة.

7-أهمّ الإجراءات التعليمية في الترجمة:

صنّفت **أورتادو ألبير**،مقاربات تعليمية الترجمة إلى صنفين سنبرزها في الجدول المبيّن أدناه:

مقاربات قائمة على المعلّم والمنتوج الترجمي	مقاربات قائمة على المتعلّم والعملية الترجمية
المنهجية التقليدية لتعليمية الترجمة.	التعلّم القائم على مسار المترجم.
المقاربات التقابلية.	التعلّم بالأهداف التعلّمية.
التعلّم القائم على المحتويات النظرية.	التعلّم القائم على النشاطات والمشاريع.
	التعلّم القائم على التوجّه السوسيو بنائي.
	التعلّم القائم على تأثير الجوانب المهنية.

الجدول(3): الفرق بين المقاربات القائمة على المعلّم والمنتوج الترجمي والمقاربات القائمة على المتعلّم والعملية الترجمية(أورتادو ألبير،2009).

تقصد **أورتادو ألبير(2009)**بتعليمية الترجمة التقليدية مجموع مناهج تعليم قواعد اللغات المطبّقة في الترجمة وتؤكّد على أنّ هذه المقاربة هي بمثابة نموذج لكتيّبات الترجمة وكذا الممارسات البيداغوجية داخل قاعات الدّرس،لكن تعتبرها منهجية عقيمة من حيث الأداء إذ تُعرف بأنّها ممارسة مشتركة قائمة على ترجمة وحيدة لا يتمكّن المتعلّم من خلالها من تشخيص أسباب أخطائه ويكون فيها المعلّم محور العملية التعليمية-التعلّمية إذ يقتصر دوره على "إقرأ وترجم -**lea y traduzca**"والتي يستند إليها كطريقة وحيدة لتعليم الترجمة وبالتّالي تعوز إلى معايير التحليل واختيار النصوص وتحديد الأهداف البيداغوجية،أمّا المقاربات

التقابلية فهي الدراسات المقارنة بين اللغات والنصوص كوسيلة لتعليم الترجمة،من بينها الأساليب المقارنة التي استعملها كلّ من**فيناي وداربلني**(1958)،وهي مقارنات ترتكز على النتيجة النهائية دون تفسير المسار الترجمي،كما تُعرف بإقامة مقارنة ثابتة عن طريق معادلة وحيدة،إلاّ أنّ هذه المقاربة لم تتطرّق إلى أنّ المعلّم بإمكانه أن يجد في الدراسات التقابلية النصية أداة أخرى لتنظيم المحتويات التعليمية لكنّها لا تمكّنه من تحديد أهدافا للتعلّم ولا تزوّده بالإطار المنهجي لصياغة العملية التعليمية،أمّا التعلّم القائم على المحتويات النظرية فهو العمل بإدراج النظريات اللسانية والترجمية في تعليم الترجمة إلاّ أنّها انتقدت هذه النظرية كونها تفتقر إلى أدوات أساسية في تعليمية الترجمة كاختيار النصوص وتحديد الأهداف المتعلّقة بصعوبات الترجمة ونشاطات تحضيرية للعملية الترجمية والتقويم،أمّا المقاربات القائمة على المتعلّم والعمليّة الترجمية هي المقاربات التي سنتطرّق إلى أهمّها في هذا العنصر والتي تقوم على إجراءات تعليمية تقرّب العمليّة التعلّمية من الواقع المهني للترجمة.

نستنتج من خلال ما سبق بأنّ تعليمية الترجمة مرّت بمرحلتين أساسيتين في مسارها التعليمي،أولاهما قائمة على المعلّم وهي تعتمد على المناهج التقليدية التي يقودها المعلّم في التلقين والشرح دون تحديد الأهداف وبناء عملية تقويمية ناجعة باعتباره محورا رئيسيا في العملية التعليمية–التعلّمية فيما يقتصر دور المتعلّم في التلقّي المحض دون المشاركة الجماعية وفي غياب تامّ للتقويم الذاتي أمّا الثانية فهي ترتكز على المتعلّم وهي المرحلة الحديثة التي أضحت تشغل بال الدارسين في الترجمة أمثال **جان**

دوليل(2003،1993،1980)وأورتادو ألبير (1999) ودونالد كيرالي(2012،2000)وهذا ما يفسّر تطوّر مناهج تعليم الترجمة.

وتبرز**كيلي(2005) Kelly** من جهتها الفروقات الموجودة بين التعلّم القائم على المعلّم والتعلّم القائم على المتعلّم، سنجمع أهمّها في الجدول المبيّن أدناه:

التعلّم القائم على المعلّم	التعلّم القائم على المتعلّم
المعلّم خبير في تلقين المعلومة.	المعلّم مرشد خبير يعمل على طرح الأسئلة على التعلّم.
نشاطات التعلّم فرديّة.	نشاطات تشاركية وفاعلة.
منح العلامات الجيّدة والتهنيئات هي العوامل الأكثر تحفيزا للمتعلّمين.	عوامل التحفيز تكمن في الفضول الفكري وبث المسؤولية الشخصية.
المعلّم هو المسئول الوحيد على التقويم.	يُعدّ كل من التقويم الذاتي وتقويم الآخرين من الأدوات المعتمدة في التعلّم.
نوع التقويم تحصيلي يقتصر على منح العلامات.	نوع التقويم تكويني يعتمد على الملاحظة والمناقشة.
يعمل المعلّمون بشكل فردي.	يعمل المعلّمون جماعيا.
يعمل المعلّمون والإدارة بشكل مستقلّ.	يعمل المعلّمون والإدارة في جو تعاوني.

الجدول(4): الفروقات الموجودة بين التعلّم القائم على المعلّم والتعلّم القائم على المتعلّم(كيلي،2005).

وبالتّالي نخلص إلى أنّ المقاربات القائمة على المتعلّم تهدف إلى مايلي:

-جعل المتعلّم محور العملية التعليمية-التعلّمية.

-خلق عملية تعلّمية تشاركية تقوم على الديناميكية الجماعية.

-تصميم مناهج متكاملة تجمع كلّ المحاور التعلّمية(الأهداف والمنهجيات المناسبة والكفاءات والنشاطات الترجمية والعملية التقويمية).

-إدماج المتعلّم المترجم في الواقع المهني عن طريق إنجاز مشاريع حقيقية للترجمة.

1.7-منهجية تعليم الترجمة عند جان دوليل(1993،1992،1980)

يعود الفضل **لجون دوليل** في إثرائه لمناهج تعليم الترجمة كونه الأوّل الذي تطرّق إلى تعليمية الترجمة(**أورتادوألبير،2019**)،إذ أشار **جون دوليل(1980)**بأنّ منهجية تحليل الخطاب تلائم النشاط الترجمي أكثر من اللسانيّات العامّة التقليديّة إذ ينتقل الفعل الترجمي من إقامة المقارنة إلى التّعبير عن المقاصد اللغوية الممتلكة لوظيفة تواصلية معيّنة،وأكّد **جان دوليل** على أنّ اقتراح منهجية تحليل الخطاب في تدريس الترجمة له هدفين أساسيين،فهو يسمح للمتعلّم المترجم من جهة بتحليل المعارف اللّسانية **Conocimientos Lingüísticos** وغير اللّسانية**Conocimientos extralingüísticos** المحيطة بالنص المراد ترجمته،وكذا اكتساب مرونة كبيرة في التعامل مع اللغة من جهة أخرى،بغية تحقيق العملية التواصلية.

وفي هذا السياق يؤكّد **جان دوليل(2014)**على أنّ تدريس الترجمة عليه أن يتمحور حول التّعامل مع اللّغة أكثر من وصفها،وفي ذلك يذكر أربع مستويات ألا وهي:

-قواعد الكتابة (Les convention d'écriture).

-التفسير المعجمي(l'exégèse lexicale).

-تفسير الشحنة الأسلوبية(l'interprétation de la charge stylistique).

-العضوية النصّية(l'organicité textuelle).(ص10).

المستوى الأوّل يُعنى به إدراك المتعلّم المترجم لقواعد كتابة نص ما من جهة نوع النص فالنص الشعري تختلف كتابته عن النص النثري بالإضافة إلى مراعاة الأربع المستويات للّغة،في المستوى الثاني ذكر التفسير المعجمي أي أن يشرح المتعلّم المترجم مجموع المفردات الواردة في النص الأصلي،كما ركّز في المستوى الثالث على تفسير الشحنة الأسلوبية ويقصد بذلك شرح التعابير البلاغية بكلّ ما تحمله من خلفيات وتأثيرات على النصّ،أما المستوى الرابع والأخير تطرّق فيه إلى العضوية النصّية ويعني بها وجوب الحفاظ على وحدة النص بكل ما تفرضه ضوابط اتساقه وانسجامه.

ومن خلال ما سبق يتّضح لنا بأنّ النصوص حسب **جان دوليل** تحتاج إلى تحليل البنى العميقة للنصّ قبل ترجمته،وذلك أنّ الأبعاد التداولية لنص ما تستدعي بحوث مكثّفة بغية التمكّن من مقاصدها،كما تطرق أيضا **دوليل(1993،2003)**إلى مفهوم **الترجمة**

العقلانيةTraduction raisonnéeوفقا للصّعوبات المتداولة في التّرجمة والمحدّدة حسب قواعد اللّغة المكتوبة والتي تعترض طريق المتعلّم المترجم المتوجّه نحو الممارسة المهنية للتّرجمة،أثناء ترجمته للنّصوص التّداوليّة من الإنجليزية إلى الفرنسية،سعيا منه إلى التقريب بين ممارسات التّنظير والتّطبيق والّتي يرى تباعدا في العلاقة بينهما،وفي هذا السّياق يقترح النّظرية التأويليّة المتبنّاة في **مدرسة باريس للترجمة**L'ESIT إذ تتميّز عن غيرها من النّظريات اللّغوية نظرا للأثر الّذي تتركه على الإبداعات الخطابية كونها تحثّ المتعلّم المترجم على إيجاد مكافئات بالاستناد إلى استراتيجيّات مناسبة لنقل المعنى الإجمالي للنصّ الأصلي.

بعد إطّلاع **جان دوليل (2014)**على أداء متعلّميه إضافة إلى انشغالاته حول الجانب البيداغوجي للترجمة،توصّل إلى ضرورة تطوير أربع مهارات أساسيّة للمترجمين المهنيّين تمثّلت في التّفكيك المعمّق للّغة وتطبيق استراتيجيات الترجمة ودمج العناصر غير اللّسانية مع المعارف اللسانية أو بما يسمّى بالرّصيد المعرفي**bagaje cognitivo** وكذا إتقان فنّيات التحرير،ولبلوغ هذه المهارات حدّد العشرات من الأهداف العامّة التي تتفرّع عنها العشرات من الأهداف الخاصّة كما سبق وأن أشرنا إليها في العنصر السّابق،وأوضح بأنّ **التعلّم بالأهداف** يسمح لمعلّم التّرجمة بالتعرّف على نقائص متعلّميه والسعي إلى معالجتها،إذ يتمّ تحديد هذه الأهداف أساسا حسب الصّعوبات والنّقائص المتداولة لدى المتعلّم المترجم في قسم الترجمة،كماتقوم **الترجمة العقلانيّة لجان دوليل** على منح الأولويّة للمتطلّبات الحقيقية

للمتعلّمين وأسس الفحوى التّعليمي إذ دلّنا على تمارين"**التّأويل الدّلالي L'interprétation lexicale**"الذي مارسها في قسمه،والّتي تمنح فرصة توسيع نطاق التّعبير وإثراء الرّصيد اللّغوي والتحلّي بسلاسة الأسلوب للمتعلّم المترجم،إذ تهدف أساسا إلى ترسيخ السلوكيّات المعرفيّة في البحث الذي يسبق الترجمة والّتي تقود إلى اكتشاف كمّ الحلول الممكنة لشرح كل مفردة واردة في النصّ الأصلي حسب سياقاتها المختلفة.

ومن خلال ما سبق،يمكن تلخيص ما جاء به جان دوليل في التّرجمة العقلانيّة فيما يلي:

-دمج عمليّات التّنظير والتّطبيق في تعليم التّرجمة من خلال تطبيق النّظرية التّأويليّة في ترجمة النّصوص التداوليّة.

-الصّعوبات المتداولة في قسم الترجمة هي استراتيجية تعليميّة يُحدّد من خلالها الأهداف البيداغوجيّة لدرس التّرجمة.

-التعلّم بالأهداف يسمح لمعلّم التّرجمة بتقديم تمارين متنوّعة تفي بمعالجة نقائص متعلّميه.

2.7 -منهجية تعليم الترجمة عند كريستين نورد (1996) Christian Nord:

تطرّقت **كريستين نورد**(1996)إلى أهمّية المفهوم الوظيفي في تعليم التّرجمة ويرتكز حسبها على ثلاثة مبادئ أساسية حوّرناها كالآتي:

مبدأالأصل Autencidad:وهو استعمال نصوص أصليّة غير مترجمة يُعمل بها في التّرجمة المهنيّة،وهو ما يقرّب المتعلّم المترجم من الواقع المهني للتّرجمة.

-**مبدأ التواصلcomunicación**:وهو احتواء النّصوص على المعلومات اللّازمة لتحديد الوضعيّة التّواصليّة للنصّ المراد ترجمته.

-**مبدأ الشفافيّةTransparencia**:وهذا المبدأ يقتضيتحديد معلّم التّرجمة لتوقّعاته عن جودة النصّ الهدف وهذه التوقّعات تُقدّم على شكل **تعليمات بيداغوجيّة**[4] لمتعلّم التّرجمة.

وتشتمل هذه التّعليمات البيداغوجيّة التي اقترحتها **كريستين نورد(1996)**على العناصر التّالية:

-تحديد الوظيفة أو مجموع الوظائف التواصلية كالوظائف الإخبارية أو التّأثيرية للنص المترجم.

-تحديد الفئة المترجم لها.

-وسيلة نقل النص الهدف.

-تحديد الظروف الزمنية والمكانية لتلقّي النصّ الهدف.

---

[4]أورتادو ألبير(1996،ص ص91-103)استعملت عبارة "**encargo didáctico**"في النسخة الاسبانية المترجمة عن النسخة الأصلية Textanalyseund Übersetzen (1988)، وتُرجمت ب **Cahier des charges**(**شانتال مارشون،2001 Chantale Marchand**) كماسبق وأن تُرجمت ب"**instructions**" في النسخة الانجليزيّة المعنونة ب:c.-à-d. Text Analysis in Translation. Theory, Methodology,an Didactic Application of a Model for Translation-Oriented TextAnalysis (1991) واستنادا إلى هذا الأساس استعملنا لفظة **"تعليمات بيداغوجيّة"**.

-الغاية من ترجمة النص.

وترى **كريستين نورد(2009)** بأنّ هذه التّعليمات البيداغوجية لترجمة النصّ الهدف يمكن استخدامها في تحديد درجة صعوبة التّرجمة بغية إنشاء التدرّج السّنوي للتعلّمات وكذا تحديد معيار معيّن لتقييم نوعيّة المنتوج النّهائي للتّرجمة.

1.2.7 -التمييز بين مشاكل وصعوبات التّرجمة:

تطرّقت **كريستين نورد(2009)** إلى التمييز بين صعوبات ومشاكل الترجمة والتي تراهما مفهومين أساسيين في تعليم الترجمة،حوّرناها كالتالي:

2.2.7 -صعوبات الترجمةDificultades de traducción:

صنّفت كريستين نورد (2009) صعوبات التّرجمة إلى أربع صعوبات ألا وهي:

-**صعوبات نصّية Dificultades textuales:** وتقصد بها التّعقيدات الموجودة في النصّ الأصلي على المستوى المعجمي لاحتوائه على المصطلحات التقنية الصّعبة أو الألفاظ المركّبة،كافتقار النص للانسجام اللغوي أو المبالغة في استعمال الجمل الإسمية أو المركّبة ممّا يؤدّي إلى ركاكة الأسلوب وتعذّر تبليغ مقاصد النصّ.

-**صعوبات على مستوى الكفاءة Dificultades competenciales:**وتشمل كلّ النّقائص القائمة على ضعف الملكة اللّغوية أو الثقافية أو نقص في المعارف اللّسانية وغير اللّسانية المحيطة بالنصّ الأصلي أو ضعف الكفاءة الترجمية.

-**الصّعوبات التقنيّة Dificultades Técnicas**:وتقصد بها افتقار المترجم للوسائل الضرورية للترجمة،كالقواميس و مختلف آليات الولوج إلى شبكة الأنترنيت.

3.2.7 -مشاكل الترجمة problemas de traducción:

كما تطرّقت **كريستين نورد(2009)**إلى مجموعة من المشاكل التي تعرقل الوظيفة التواصليّة لعمليّة التّرجمة واعتبرت استيعابها من قبل المتعلّم المترجم أمرا أساسيا في عمليّة النّقل،وعلى هذا الأساس صنّفت مشاكل الترجمة إلى أربعة مشاكل حدّدتها كالآتي:

-**مشاكل تداولية problemas pragmáticos**: وتعتبرها الأكثر أهمّية إذ تحدث في أيّ وضعيّة ترجميّة كانت لكن يسهل التّعامل معها إذ يكمن حلّها في التصرّف مع وضعيّة النصّ الهدف أو في إعادة صياغة نماذج من وضعيّة النصّ الأصلي.

-**مشاكل ثقافية problemas culturales**:والتي تحدث حين يتطرّق المتعلّم المترجم إلى نقل ثقافة مغايرة عن ثقافة النصّ الأصلي مما تولّد حتما مشاكل تواصلية وهو ما يستوجب قرار المتعلّم المترجم في استعمال الاتّفاقيّات المنشئة في الثقافة الهدف أثناء ترجمة المفاهيم الثّقافيّة.

-**مشاكل لسانية problemas lingüísticos**:ويعنى بها الإخلال بالجانب اللّغوي على المستوى الصّوتي،الصرفي،التركيبي،الدّلالي للنصّ الهدف.

-**مشاكل غير مألوفة problemas extraordinarios**:وهي المشاكل الّتي تحدث أثناء ترجمة الكنايات والاستعارات والتعابير المجازيّة، ولذلك فهي تقتصر تقريبا على النصوص الأدبية،وسمّيت بالاستثنائيّة لأنّ الحلول التي يجدها المترجم لا يمكن استعمالها في مشاكل أخرى من نفس النّوع،،وبالرّغم من أنّ هذه المشاكل تمنح للمتعلّم المترجم القدرة الإبداعيّة على التّعبيرإلّا أنّ عملية تعليم الترجمة لم تعرها أهمّية كبيرة.

3.2.7-تقويم المنتوج النّهائي للتّرجمة:

أمّا عن تقويم ترجمات المتعلّمين المترجمين فتطرّقت **كريستيان نورد(2009)** إلى أهمّية تحديد الأخطاء وتصنيفها وتحديد أثرها على النصّ الهدف وهو ما سنتطرّق إليه بالتّفصيل في الفصل الثّالث من بحثنا،وفي هذا السّياق ترى **كريستين نورد** بأنّ النصّ المترجم الذي يفتقد إلى الانسجام اللّغوي لا يلبّي متطلّبات الوظيفة التواصليّة.

ومن خلال ما هو مبيّن أعلاه يتّضح لنا بأنّ مبدأ تعليم التّرجمة عند نورد يقوم أساسا على تحقيق الوظائف التواصلية أثناء نقل لغة وثقافة وخلفيّات النص الأصلي حسب ما تقتضيه اتفاقيّات وضوابط اللغة الهدف.

3.7 –منهجية تعليم الترجمة عند أورتادو ألبير: مقاربة التعلّم القائم على النشاطات الترجمية(Enfoque por tareas de traducción)

ركّزت **أورتادو ألبير** على التعلّم القائم على النشاطات الترجمية، وعرّفت النشاط الترجمي كما يلي:

« Unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo »**(Hurtado Albir, 1999, p. 56)**

"هي وحدة العمل داخل قاعة الدّرس والتي تمثّل الممارسة الترجمية المصمّمة خصّيصا لتعلّم الترجمة عن طريق هدف عملي أو بنية معيّنة أو سلسلة عملية".

ويعني ذلك أنّ كلّ ما يتمّ إنجازه في قاعة درس الترجمة والمسطّرة أهدافه يعدّ نشاطا ترجميا.

وترى **أورتادو ألبير(2019)** أنّ تحديد النشاطات الترجمية يهدف إلى إكساب المتعلّم المترجم مجموع المعارف والتطبيقات الترجمية الهادفة إلى إنجاز المشروع النّهائي للتّرجمة،وتشير إلى أنّ حلّ المشكلات الواردة في النشاطات تسمح للمتعلّم بتطوير استراتيجيات التعلمّ واستراتيجيات الترجمة على حدّ سواء كونها تُلزم المتعلّم بتحمّل مسؤولية

عملـه وتحثّـه علـى تقـويم معارفـه وممارسـاته بنفسـه،كما تطرّقـت لاحقـا إلـى أهـمّ النشـاطات الترجمية التي تخدم عملية التعلّم حوّرناها كالآتي:

أ.نشاطات تحضيرية إلى ترجمة النصوص:وهي النشاطات التي تُمارس قبل الترجمة وتُعنى بتحليل النص الأصلي،

–الترجمة التلخيصية **Traducción sintética** :وهي ملخّص للنصّ الأصلي مكتوب بلغة النص الهدف.

–الترجمة الموسّعة**Traducción ampliada**: تُعنى بتوسيع المعلومات الواردة في النص المصدر بلغة النص الهدف.

–الترجمة المقارنة**Traducción comparativa**: ويُعنى بها تحليل ترجمات متنوّعة لتحديد الإخفاقات والنجاحات و تصحيح الترجمة(تحديد الأخطاء) ومراجعة الترجمة.

ب.نشاطات لاكتساب المعارف:هي قراءة النصوص الدّاعمة**Textos de apoyo**ويعنى بها الاطّلاع على نصوص أخرى مشابهة للنص المراد ترجمته حتّى يتسنّى للمترجم المتعلّم اكتساب الأسلوبية المطلوبة،وإنجاز بطاقات معلوماتية أي بطاقة تُجمع فيها كل المعلومات اللّازمة في سبيل تحقيق ترجمة سليمة مع إجراء مناقشات افتراضية وواقعية داخل أو خارج الدّرس وكذا تحليل النصوص المتوازية.

ج.إعداد أنواع مختلفة من التقارير:وتتمحور هذه التقارير حول مهنة المترجم أو الجوانب الثقافية لنص ما مثلا.

كما أولت **ألبير** أهمّية بالغة للجانب التكويني في التقويم،إذ تسمح هذه المقاربة بالمناقشة الجماعية بين المعلّم ومتعلّميه حول معطيات الدّرس ووحداته التعليمية ليتسنّى للمعلّم أن يعدّل أهدافه البيداغوجية حسب متطلّبات المتعلّمين وهذا مايؤيّده لاحقا **جان دوليل (2003)** في الترجمة العقلانية.

نستنتج من خلال ما سبق بأنّ المقاربة القائمة على النشاطات الترجمية ترتكز أساسا على المتعلّم في اكتساب معارف جديدة وذلك عن طريق نشاطات ترجمية تدفعه إلى المناقشة والتحليل وبناء خطاباته وقراراته استنادا إلى تقويمه الذاتي،وتسمح للمعلّم بتحديد أهدافه البيداغوجية أو تعديلها حسب المتطلّبات التعلّمية لتساهم هذه النشاطات في بلوغها،وتتقاطع هذه المقاربة مع التعلّم القائم على المشاريع في الهدف البيداغوجي الرّئيسي للتعلّم،والمبني أساسا على تصميم المناهج الشّاملة والمتكاملة التي تضمّ مجموع العناصر البيداغوجية والمتمثّلة في الأهداف والمحتوى والمنهجيّة والتقويم.

4.7-منهجية تعليم التّرجمة عند دونالد كيرالي(2000)Donald Kiraly(المقاربة البنائية):

تُعرف النّظرية البنائية على أنها حركة تربوية تحثّ على التعلّم التفاعلي والتشاركي في المنظومة التعليمية،وفي هذا السّياق يقول **رياتيقي نورما**:

"Es un movimiento pedagógico contemporáneo que se opone a concebir el aprendizaje como receptivo y pasivo,considerándolo,más como una actividad organizadora compleja del alumno que elabora sus conocimientos propuestos, a partir de revisiones, selecciones, transformaciones y reestructuraciones" **(Reátegui Norma,p 1996)**.

"هي حركة تربوية معاصرة تتعارض مع تصوّر التعلّم القائم على التلقّي السلبي باعتباره أكثر من نشاط تنظيمي معقّد بالنسبة للمتعلّم الذي يقوم باقتراح معارفة انطلاقا من المراجعات والإختيارات والتحوّلات وإعادة الهيكلة".

وذلك يعني أنّها فعل نشط يدفع بالمعلّم إلى بناء المعرفة اعتمادا على ذاته ويكون بذلك محور العملية التعليمية–التعلّمية،ولعلّ هذا مادفع **دونالد كيرالي**(2000)إلى جانب اقتراح المقاربة البنائية في تعليم الترجمة التي تقوم على بناء المتعلّم المترجم للمعرفة والمعاني عن طريق المشاركة والتفاعلinteracción،ويتقاطع مع **كريستين نورد**(1996) في مبدأ "الأصل**Autencidad**" في التعلّم،إلاّ أنّ ذلك لا ينطبق حسب **دونالد كيرالي** على النصوص فحسب بل الأصل في ظروف العمل أيضا أي أن يحدث تطابق مع الواقع المهني للترجمة،وذلك بأن يؤدّي كل من المعلّم والمتعلم أدوارا حقيقية كالمترجم والمراجع والزبون ولتحقيق ذلك ينوّه **(دونالد كيرالي،2000)**إلى ثلاثة ركائز أساسية ألا وهي:

-الأصل**Autencidad**

-التعاون**colaboración**

-كفاءة الترجمة **competencia traductora**

كما حدّد **دونالد كيرالي(2000)** مجموعة من المبادئ للمقاربة البنائية التي تبنّاها في التعلّم لخّصناها كالآتي:

-يُقدّم المعلّم ترجمة أصلية ليتلقّى المتعلّمين من خلالها تعليقات حقيقية من قبل زبائن حقيقيين.

-يُشجّع المعلّم على إنتاج عدّة ترجمات قابلة للتطبيق كالترجمات الموازية والتي تفي بوظائف الترجمة المقبولة بالنسبة للزّبون أوللقرّاء(المتلقّي للترجمة).

-العمل التشاركي يسمح للمتعلّمين بالمناقشة الجماعية للمشاكل الترجمية وإيجاد حلول مناسبة لها مع مراعاة معايير وضوابط العملية الترجمية.

-استبدال منظور "الترجمة الجيّدة" "بالترجمة القابلة للتطبيق" في العملية الترجمية مع مراعاة السياق الاجتماعي الذي تمّت فيه الترجمة.

-تعويد المتعلّمين على التعلّم القائم على إنجاز مشاريع تشاركية وذلك بإدراج المعلّم في العملية التعليمية-التعلّمية خصوصا في المراحل الأولى لتطبيقه،لينسحب بعد ذلك تدريجيا إلى أن يتمكّن المتعلّمين من تحمّل مسؤولية العمل.

-تدريب المتعلّم المترجم على بناء خطاباته من خلال نشاطات مختلفة وتطوير استراتيجياتهم الخاصة وكذا تبنّي السلوكيات المهنية،أماّ المعلّم يؤدّي دور الميسّر الذي يعمل على تقديم المساعدة للأفواج بحكم معرفته لمحيط الترجمة الاحترافية بكل ما يضبطها من معايير محكمة.

كما ركّز **دونالد كيرالي(2000)** على أنّ المقاربة البنائية تصنع متعلّما مسؤولا عن قراراته ومستعدّا للولوج إلى العالم المهني،عن طريق بناء مشاريع حقيقية كعنصر خام للتعلّم.

ويعدّ بذلك الأوّل الذي تطرّق إلى فكرة "التعلّم بالمشاريع**(شانتال مارشون،2001)**،إذيرأنّ المشاريع الحقيقية للترجمة تعمل على تحفيز كل من المعلّم والمتعلّم في الترجمة تفاديا للتعامل مع مقاربات التّلقين المتعبة **(دونالد كيرالي،2012)**،وهو ما جسّدته **لوباتو باتريثيو(2013)Julia lobato Patricio** في الترجمة بتطبيق مشروع تعليمي قائم على المشاريع العملية في أقسام الترجمة تركيبة فرنسي-إسباني سعت من خلاله إلى تكوين متعلّمين مترجمين قادرين على إنجاز مشروع ترجمي بشكل مستقلّ وبصفة مسؤولة،وهذا ما سنتطرّق إليه بالتفصيل في الفصل الثاني من بحثنا.

وبالتّالي نخلص إلى أنّ المقاربة البنائية التي تبنّاها دونالد كيرالي(2000) تهدف أساسا إلى مايلي:

-تطوير المهارات التواصلية للمتعلّم المترجم من خلال التّشارك والتفاعل مع الآخرين.

-تكوين مترجمين حقيقيين من خلال إنجاز مشاريع ترجمية قائمة على ضوابط العالم المهني للترجمة.

-التقويم الذّاتي للمتعلّم المترجم يؤدّي إلى بناء المعرفة وصناعة قرارات مسؤولة في الترجمة.

8-الخلاصة:

كانت ولازالت تعليمية الترجمة محطّ انشغال الدارسين ومعلّمين الترجمة ولعلّ ارتباطها باللّغات مدّة عقود طويلة بمثابة مرحلة حاسمة في تطوير مناهجها إلى أن أضحت علما مستقلّا،وانتقلت من وسيلة تعليمية لإتقان لغة ثانية إلى علم له ضوابطه وأسسه التعليمية القائمة على تحقيق مجموعة من الكفاءات الترجمية والواجب اكتسابها أثناء التعلّم،وتجدر الإشارة بأنّ تعليمية الترجمة في الوقت الرّاهن تهتم أكثر بتكوين مترجمين حقيقيين يطمحون للولوج إلى عالم الترجمة كمهنة على تدريس متعلّمين ينتظرون تحصيل علامة مميّزة،من خلال المقاربات الحديثة المقترحة والقائمة على المتعلّم في بناء معارفه وتحليل استنتاجاته سعيا إلى حلّ إشكالات حقيقية في الترجمة،والتعامل مع المنتوج الترجمي كمشروع ينبغي احترام مراحله لبلوغ تتمّته،مما يؤدّي حتما على بثّ المسؤولية في نفوس المتعلّمين

المترجمين. وهذا ما يُفسّر على أنّ الإجراءات التعليمية الحديثة للترجمة تسعى إلى تغيير منحى العملية التعليمية–التعلّمية من عملية تلقينية محضة إلى عملية شاملة،تجمع بين أهمّ المكوّنات الأساسية للنظام التعليمي–التعلّمي ويتمثّل ذلك في تحديد الأهداف وتنويع النشاطات البيداغوجية القائمة على التشاركية والتفاعل والديناميكية الجماعية وإدراج العملية التقويمية الذاتية أو مع الآخرين طيلة المسار الترجمي للمتعلّم المترجم وهو ما يطوّر حتما من قدراته التحليلية ويحثّه على الاستقلالية في البحث والاستنتاج.

الفصل الثاني

مشروع التعلم القائم على المشاريع والترجمة العملية PBL-ABP

1-تمهيد:

يُعدّ مشروع التعلّم القائم على المشاريع العمليةPBL-ABP الرّكيزة الأساسية لدراستنا ولإبراز مكانته في الحقل التعليمي خصّصنا له فصلا، ينطلق من بوادره ومفهومه وأسسه وأهمّ خصائصه،لننتقل بعد ذلك إلى تعديد مراحله حسب التصوّرات القائمة حول مفهومه والتي تقضي بتنظيم عملية تطبيقه،لننوّه بعد ذلك إلى أهمّ مزاياه بغية الكشف عن انعكاساته الإيجابية على التعليم والتعلّم،كما قادتنا مستجدّات البحث إلى إلقاء الضوء على الوضعية المشكلة ومعايير تصنيفها باعتبارها عنصرا أساسيا يُحدّد المسار التعليمي في ضوء التعلّم بالمشاريع،ومن ثمّ عرّجنا على تجربة المشروع ومراحله في الميدان الترجمي وهو ما يدفع بنا للتساؤل حول خاصّيات تطبيقه ما إن كانت مماثلة لإجراءاته في الميادين الأخرى، هل يستعين معلّم الترجمة بنفس المراحل المتعارف عليها في المشروع أم يعمد إلى تكييفها حسب ما تفرضه ضوابط تعليمية الترجمة؟ وهذا ما سنحاول الكشف عنه في طيّات هذا الفصل.

2-بوادر مشروع التعلم القائم:

تعود جذور التعلم القائم على المشاريع حسب **لودريس غاليانا**(2006) **Galeana Loudres** إلى النظرية البنائية التي تعرّف التعلّم على أنّه ثمرة المنشئات العقلية أي أنّ المتعلّم يتعلّم عن طريق إنشاء أفكار مستوحاة من المكتسبات القبلية،وظهر العمل

بالمشاريع في أواخر القرن التاسع عشر في الولايات المتّحدة الأمريكية مع ظهور تيّار "**التربية التقدّمية أو التدريجية-La educación progresista**".

وفي هذا السّياق يرى **فرانثيسكو بوثويلو**(2007) **FranciscoPozuelo**،أنّ هذا النوع من التربية هو الرّابطبين المتعلّم والحياة الواقعية ويؤكّد على أنّ هذا التيّار تمّ استثماره في نظرية **التعلّم بالممارسة-aprender haciendo** التي أتى بها **جون دوي Dewey John** على أساس"أنّ المعلّم ليس في المدرسة لفرض أفكار معيّنة أو لتشكيل عادات معينة في الطلاّب،ولكنّه هناك بوصفه عضوا في المجتمع يُساعد في تحديد المسارات التي يجب أن تُؤثّر على الطّالب"(وُثّق في مريم محمد الشهري،2018)،واستنادا إلى هذا المبدأ يضيف **جون دوي**:أنّه واثق بالأنشطة البنائية كمركز لإقامة علاقات متبادلة،طوّرت الأبحاث التربوية في إطار فكرة التعليم والتعلّم في منهجية تعرف ب"التعلم القائم على المشاريع"(وُثّق في فلاّح العطوي ،2014).

وبالتّالي،يتّضح لنا بأنّ الفكرة انطلقت بناء على مبدأ التّبادل المعرفي بين المتعلّمين الذي ينبغي أن يسود في العملية التعلّمية،فيما لا يكون المعلّم المحرّك الوحيد لذلك وإنّما الموجّه الذي يقود المتعلّمين نحو المنحى الصّائب لأن يُصبح المتعلّم "**قائدا لأعماله**"[1]،من خلال تطلّعه إلى إنجاز مشاريع معيّنة ويسعى إلى تحقيقها.

[1]أي أنّه مسؤولا عن قراراته التعلّمية.

تجدر الإشارة إلى أنّه تم أوّل اعتماد لهذا المشروع ،بجامعة **ماك** ماستر **MacMaster** بكندا بكلّية الطبّ،بعد المصادقة عليه عام 1960م بنفس الجامعة، أمّا في أُوروبا فاعتُمد عام 1974م،ومن ثمّ توسّع وتطوّر إلى أن أصبح من الاستراتيجيّات التّعليميّة النّاجعة في التّعليم بعد المصادقة عليه من قبل المركز العالمي للبيداغوجيا،وأُدرج بعد ذلك ضمن المشاريع التي غدت تفرضها منظومة التعليم العالي الأوروبي**EESS** في أوروبا(Madrid UPM, **2008**).

2-مفهوم التعلّم القائم على المشاريع العمليةPBL-ABP:

بعد أن تطرّقنا إلى بوادر هذا المشروع وانضمامه إلى المنظومة التعليمية العالمية،يبقى لنا أن نُحدّد مفهومه القائم على إنجاز مشاريع حقيقية،ويتبيّن لنا ذلك من خلال ما يراه **بلانك ويليام Blank wiliam** و**هارويل ساندرا Harwell Sandra(1996)**حول مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية في أنّه نموذج تعليمي، يتجسّد من خلاله تخطيط وتنفيذ وتقييم المتعلّمين لمشاريع ذات صلة بالواقع خارج قاعة الدّرس.وهذا يعني أنّ هذا المشروع هو نوع من المنهجيات التي تبحث في التّطوير الذاتي للمتعلّم،إذ لا تقتصر على التعلّم فحسب بل تسعى إلى تفعيل التفكير والحثّ على التحليل والتفسير بغية الاستنباط والتوصّل إلى نتائج ملموسة عن طريق إنجاز مشاريع حقيقية،تُسهم في بلوغ المتعلّم إلى النّضج الفكري.

بينما يرى كلّ من **ميغال باليرو غارثيا**Miguel Valero García**وخوان خوسّي نافارّو**(2008)Juan JoséNavarroأنّ هذا المشروع هو التعلّم الناتج عن المجهودات التي يبذلها الطلبة في سبيل تطوير مشروع ما. وفي نفس الصّدد يقول **صابر سعيد**:"إنّ مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية يتعدّى مفهومه الأكاديمي البسيط فهو طريقة تقوم على تحويل المنهاج إلى مشروع،أي أنّه أكثر من أسلوب أكاديمي،بل هو أسلوب علمي معقّد من حيث الإنشاء العلمي ونشر أفكار الطلاّب" **(صابر سعيد،2017)**،وهذا يعني أنّه مشروع تعليمي يقوم على تحقيق مشاريع يتوصّل المتعلّم من خلالها إلى الدّفاع عن آرائه وفرض أفكاره في سبيل تحقيق غاية معيّنة.

ويفصّل أكثر كلّ من**باليرو ونافارّو**(2008) في مفهوم مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية باعتباره مشروع تعليمي يقوم على أساس استقلالية المتعلّم في اتخاذ قراراته ببذل مجهودات في حلّ المشاكل العلمية التي تصادفه أثناء البحث،ويتحقّق ذلك من خلال توزيع المتعلّمين إلى مجموعات ومطالبتهم بإنجاز مشاريع حقيقية في ميادين مختلفة،شريطة أن يتقيّدوا بآجال محدّدة حسب ما تقتضيه طبيعة بحثهم مع متابعة المعلّم لأعمالهم من خلال لقاءات فردية أو جماعية ويتمّ ذلك باختيار قادة للمشروعات تقوم بتسيير العمل بهدف الاطمئنان على سيرورة العمل،وعند اكتمال المشروع تُمنح علامات تقييمية لهذه الأعمال، حرصا من المعلّم على تحفيز أحسنها بالطّريقة التي يجدها

ملائمة،لخلق جوّ تنافسي بين المتعلّمين وحثّهم على المثابرة والاجتهاد،وهذا ما يدفع بالمتعلّم إلى تشاطر أفكاره واستنتاج أفكار جديدة.

فيما يعتقد البعض الآخر أمثال(**نورمان جيوفيريو هينك شميدت (1992) (Geoferry Normany Henk Shmidt** بأنّهذا المشروع قائم على الإشكاليات **Aprendizaje Basado en problema**، كونه يقوم على جمع مشاكل علمية تتمحور حول مسائل صعبة ذات لغة تقنية معقّدة نوعا ما، يقترحه المعلّم ويعرضها على مجموعات صغيرة من المتعلّمين، وتعمل كل مجموعة على مناقشة الصّعوبات التي اعترضتهم بتقديم استفسارات علمية لهذه المسائل،تجعلهم يُفكّرون في إيجاد حلول مناسبة لها بواسطة آليات وتقنيات ناجعة.

الأمر الذي يجعله مسئولا عن قراراته ويُكسبه مهارات عديدة تحفّزه على الاستمرار في التعلّم والتفاعل مع المعلّم،و يؤيّد هذا الرّأي كلّ من **هاووردباراوزو روبين تامبلين(1980)-Howord Barrows y Robyn Tamblyn**،بوصفهذا المشروع باستراتيجية تعليمية قائمة على حلّ المشكلات،وانطلاقا من تحديد المشكلات يسعى المتعلّمون كفاعلين رئيسيّين في العملية التعليمية-التعلّمية إلى البحث عن حلول مناسبة وذلك بالتحلّي بالمسؤولية الكاملة في تحقيق ذلك.وهذا يعني أنّ هذا المشروع يحثّ المتعلّم على الاستفسار والاستنتاج،أي أنّه لا يركّز على المعلّم في ضبط التساؤلات المحورية

حول الدّرس،بل يدفع بالمتعلّم إلى ضبط تساؤلاته حسب طبيعة المحتوى التعليمي الموجّهة له.

وبالتّالي فإنّ هذا المشروع يضع المتعلّم في وضعيات صعبة تدفعه إلى أن يبحث ويتبادل معارفه مع زملائه لإيجاد حلول مناسبة.ناهيك عن أنّه يشجّع على مبدأ التعلّم الذاتي للمتعلّم بمواجهة مشاكل حقيقية، بتحقيق مكتسبات أكاديمية مُؤهّلة إلى الممارسة المهنية وهو ما يبث فيه روح البحث والاستمرارية بغية فرض كفاءاته باستقلاليةعن المعلّم الذي كان مجبرا في كل مرّة على متابعة كلّ أنشطته، ليصبح دوره قائما على توجيه أفكار المتعلّم وتيسير التشاركية التّعليمية-التّعلمية.وعلى هذا الأساس سنحاول تلخيص مفاهيم المشروع فيما يلي:

-بثّ روح المسؤولية في نفوس المتعلّمين من خلال مواجهة وضعيات صعبة وحقيقية.

-خلق سبل التبادل المعرفي في إطار التشاركية التعلمية-التعليمية.

-استقلالية المتعلّم في اتخاذ قراراته بانتهاج آليات مناسبة.

4- خصائص مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية pbl-abp:

يرتكز التعلّم القائم على المشاريع العملية على تعزيز قدرات المتعلّم في التعلّم،ويتبيّن ذلك من خلال مايلي:

"-Es un método de trabajoactivo donde los alumnos participan constantemente en la adquisición de su conocimiento.

-El método se orienta a la solución de problemas que son seleccionados o diseñados para lograr el aprendizaje de ciertos objetivos de conocimiento.

-El aprendizaje se centra en el alumno y no en el profesor o sólo en los contenidos.

-Es un método que estimula el trabajo colaborativo en diferentes disciplinas, se trabaja en grupos pequeños.

-Los cursos con este modelo de trabajo se abren a diferentes disciplinas del conocimiento.

-El maestro se convierte en un facilitador o tutor del aprendizaje."(Estrategias y técnicas didácticas en el rediseño,N.d)

-"منهجية عمل ناشطة يعمد من خلالها المتعلّم إلى المشاركة الدوريّة في اكتساب المعلومة.

-منهجية تعتمد على حلّ المشاكل المحدّدة بغية تحقيق أهداف معينة.

-منهجية ترتكز على المتعلّم وليس حكرا على المعلّم أو المحتوى التعليمي.

-منهجية تعمل على تعزيز العمل التّشاركي في مجالات مختلفة عن طريق مجموعات صغيرة.

-منهجية تقوم على عرض الدّروس من خلال معارف مختلفة.

-منهجية تحصر دور المعلّم يكمن في التّأطير أو مُرافقة العملية التعلّمية".(ترجمتنا)

فيما يرى كلّ من توماس-**J.W Thomas** **وميرغندولار- Mergendoller J.R** **وميشالسون-A.Michelsona(1999)**، بأنّ تحقيق التعلّم بالمشاريع يقوم على المتعلّم ومن أجله،فضلا عن خاصية محتواه التعليمي المتعلّق بالواقع،وأهدافه المُحدّدة حسب تصميم المنهاج التربوي القائم على الرّبط بين المجالين المهني والأكاديمي،إلى جانب خضوع مساره إلى عملية تقويمية من قبل خبراء مختصّين في مجال الدراسة وتقويم آخر ذاتي يُعنى بالمتعلّمين.

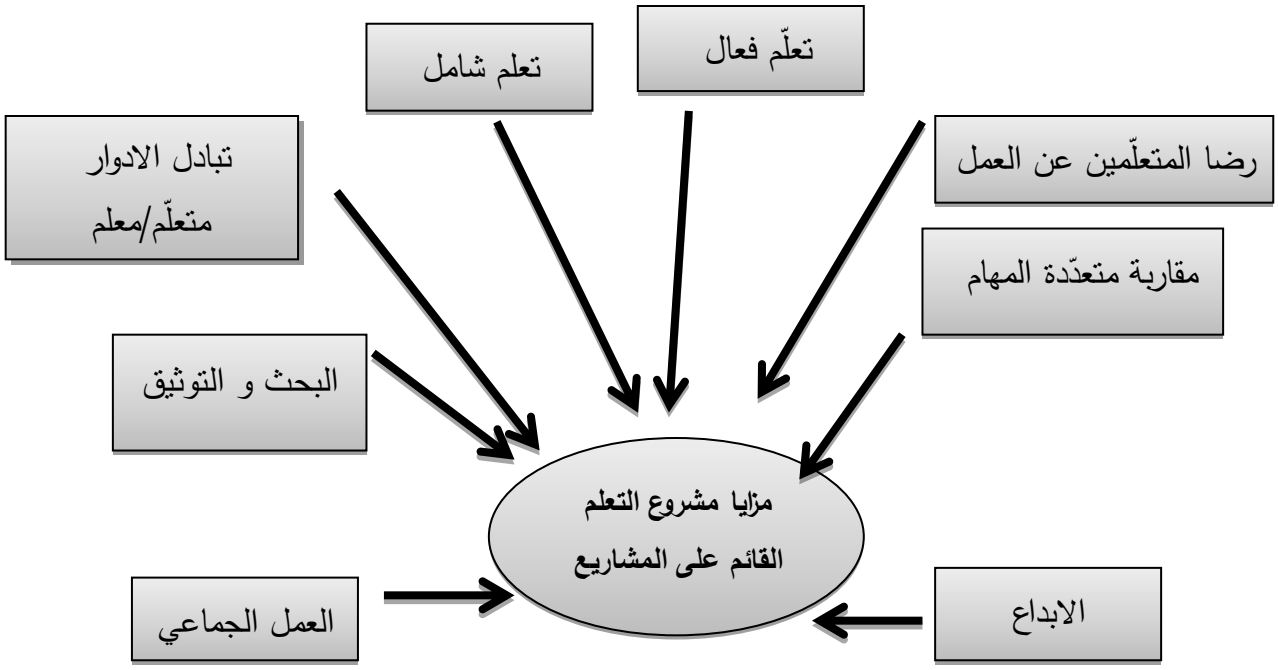
ومن خلال هذه الخصائص يتبيّن لنا بأنّ هذا المشروع يرتكز أساسا على استقلالية المتعلّم في اكتساب المعارف الجديدة،والذي يتمّ فيه التعلّم من خلال تحصيل نتائج تجربة مشروع ما، تحثّ المتعلّمين على مواجهة مشاكل علمية والسّعي إلى حلّها،دون الاعتماد على التلقّي المحض للمعلومة أو التّواكل على المعلّم في تلقّي المعارف،وبهذا الشكل يعمل المتعلّم بتشارك مستمرّ،عن طريق العمل بالمجموعات والمكلّفة بإنجاز مشاريع حقيقية،يؤدّي فيها المعلّم دور المرافق أو المُؤطّر للعملية التعليمية-التعلّمية،وهو ما يؤكّد على مبدأ التعلّم الذاتي**Autodidactismo** الذي يسمح للمتعلّم بتحديد إشكالات حقيقية من خلال نقائصهم.

5-مزايا مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية PBL-ABP:

يحظى هذا المشروع بمزايا عديدة تميّزه عن المنهجية التقليدية القائمة على المعلّم باعتباره محور العملية التعليمية،فيما كان المتعلّم متلقّيا عاديا لا يشرك أفكاره ولا يتفاعل مع

معلّمه. ويتميّز هذا المشروع بتعزيز العمل الجماعي وحرّية البحث وتنوّع النتائج عن طريق التجارب الواقعية والتعامل معها ببذل مجهودات رائدة وفرض أفكار جديدة وصولا إلى تحقيق مردود علمي جيد.

ويتبيّن ذلك من خلال ما توصّل إليه **أسيار ديقو(2012)Asier Diego** بعد دراسة أجراها حول فاعلية مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية في الحقل التعليمي،وأكّد على نجاحه من خلال عيّنة بحثه وبيّن في هذا الصّدد على إسهام العمل الجماعي في تطوير كفاءات المتعلّمين التواصلية والاجتماعية،ومناقشة مسائل مختلفة وذلك بجمع كمّ هائل من المعلومات وتعلّم معايير البحث عنها بانتقاء أحسنها من بين مراجع متعدّدة،وفي هذا السياق تلخّص **المؤسّسة التربوية الطبّيةFEM**(2006) أهمّ مزايا هذا المشروع فيما يلي:



الشّكل(1):مزايا التعلّم القائم على المشاريع العملية(FEM,2006)

ومن خلال ما سبق،يتّضح لنا بأنّ المتعلّم يُفضّل المنهجيات التي تدفعه إلى المواجهة وصناعة التحدّي إذ يجد نفسه صاحب قرار يتصرّف في حلّ المشاكل وتخطّي الصعوبات التي تعترض طريقه.

1.5-المقارنة بين المنهجيات التقليدية ومشروع التعلّم القائم على المشاريع العمليةPBL-ABP:

ولا شكّ،أنّه إن قارنّا هذا المشروع بالمنهجية التقليدية سنجد تباينات ملحوظة،حاولنا إبرازها في الجدول المبيّن أدناه:

التعلّم بانتهاج المنهجية التقليدية	التعلّم في إطار مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية
المعلّم هو المسؤول عن تسيير القسم وله كل الصّلاحيات في القيام بذلك.	المعلّم هو الميسّر والمرافق والموجّه لمعارف المتعلّم.
المعلّم يحضّر الدرس باحترام المنهاج المقرّر.	المعلّم يحضّر درسه من خلال مشاريع حقيقية قائمة على تحفيز المتعلّمين بمواجهة مشاكل علمية حقيقية.
المتعلّمون هم بمثابة متلقّين عاديين للمعلومة.	المعلّم يبحث عن طرق ناجعة لتحفيز المتعلمين والتعامل معهم على أنّهم محور الدرس بمنحهم الاستقلالية في اتخاذ قراراتهم العلمية.
ترتكز دروس المعلّم على التواصل المحدود: -تلقين المعلومة لمجموعة معيّنة من التلاميذ-.	المتعلّمون يعملون جماعيا لحلّ المشاكل العلمية ويكتسبون مهارات متعددة ومعلومات متنوّعة،بإيجاد آليات ناجعة تندرج ضمن إرشادات المعلّم.

التعلّم بانتهاج المنهجية التقليدية	التعلّم في إطار مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية
المتعلّم يتلقّى الدّرس ويعيد كتابته ومن ثمّ يحفظه لنسخه في أنشطة معيّنه أو في الفروض والاختبارات.	المتعلّمون يشاركون في حلّ المسائل بطريقة فاعلة فهم يبحثون ويتعلّمون ومن ثمّ يعملون على حلّ المشاكل العلمية التي تواجههم.
المتعلّمون يبحثون عن الإجابة الصّائبة بغرض النجاح في الامتحان.	المعلّمون لا يحرصون على إيجاد المعلومة الصّحيحة فقط،بل يدفعون المتعلّمين إلى طرح إشكاليات مختلفة واقتراح بدائل وسبل ليتسنّى لهم اتخاذ القرارات الأنسب.
يُعدّ التقييم المرحلة النهائية في نهاية كل فصل دراسي والمعلّم هو المقيّم الوحيد.	المتعلّمون يُقيّمون أعمالهم في كل مرحلة تعلّمية بمساهمة المجموعات الأخرى والمعلّم يؤيّد ويضيف آراء أخرى بالنسبة لإنشاء العمل وتقييم نتائجه.

الجدول(5): الفرق بين المنهجيات التقليدية ومشروع التعلّم القائم على المشاريع(جامعة سامفورد UniversitySamford،2005)

وفي ضوء ما سبق نستنتج بأنّ مشروع التّعلم القائم على المشاريع يصنع شخصية مستقلة للمتعلم ويفسح له فضاء خاص به يجعله يؤثّر في مجتمعه من خلال بحوثه واستنباطاته ويتأثّر بمن حوله بفضل التبادل المعرفي الذي يدفعه إلى صقل مهاراته وتنمية قدراته ومن هنا نستخلص أنّ أهمّ مزايا هذا المشروع تتمثّل فيما يلي:

-**عملية تعلّمية فاعلة:** بصفته مشروع ميداني محض يربط ما يكتسب المتعلّم في المؤسسة التربوية مع ما يتعلّمه في الحياة الواقعية.

-**اكتساب معارف متعدّدة:** يسمح للمتعلّم أن يتعلّم بلا حدود ولا حواجز في مجالات مختلفة تحت إرشادات معلّمه.

-**صناعة قرارات ملائمة:** العمل الجماعي المستقلّ عن الوجود الكلّي للمعلّم في العملية-التعلّمية تجعل المتعلّم يتخذ قرارات مناسبة،والدّفاع عن نتائجه بالإجابة عن الإشكاليات التي تصادفه أثناء البحث.

-**ارتباط البحث الأكاديمي بالواقع المهني:** مشروع تعليمي يحثّ على "التعلّم بالممارسة" للرّبط بين المجال الأكاديمي والمجال المهني لأنّ التّحلّي بمسؤولية البحث وإيجاد الحلّ المناسب والدّفاع عن المبادئ بقناعة وأدلّة موجودة،ممّا يُجنّب المتعلّم اصطدامه بالواقع المهني بحكم تعوّده على التمرّس ومواجهة المشاكل الحقيقية وتخطّي كلّ ما هو نظريّ المبدأ وسطحيّ المعرفة.

6- مراحل مشروع التعلم القائم على المشاريع العمليةPBL-ABP:

إنّ نجاح مشروع التّعلم القائم على المشاريع العمليّة مرهون بمجموعة من المراحل المنتظمة،وفي هذا الصّدد نُشر على موقع (aula planeta,2015)عشر مراحل أساسية في مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية، لخّصناها فيما يلي:

-**انتقاء موضوع البحث وصياغة سؤال وجيه:**أي أن يرتبط موضوع البحث بالواقع والهدف منه تحفيز المتعلّمين على التعلّم وتطوير كفاءاتهم إذ يُلزم المُعلّم بطرح سؤال

وجيه يسعى من خلاله إلى التّعرف على مكتسباتهم القبلية وكذا توجيه اختياراتهم الاستراتيجية في حلّ المشاكل التي تواجههم.

-**تكوين المجموعات:** يعمل المعلّم على توزيع المتعلّمين إلى مجموعات كلّ مجموعة تتكوّن من ثلاثة إلى أربعة متعلّمين مكلّفين بمهمّة معينة.

-**التّعريف بالمنتوج النهائي:**أي على المعلّم أن يعرّف بالمنتوج الذي يُلزم المتعلّمون بعرضه عند نهاية المشروع (كتيّب أو عرض تقديمي أو تقرير عن بحث علمي...وغيرها)وتزويدهم بقاعدة بيانات يُحدّد من خلالها أهداف وكفاءات معرفية ومعايير تقييمية.

-**التنظيم:** على المعلّم أن يُلزم متعلّميه بإنشاء خطّة عمل تشتمل على المهام المراد تنفيذها وأسماء المكلّفين بها وكذا إدراج سلّم زمنّي يقضي بتحديد أجل لإنهائها.

-**البحث:** يلتزم المعلّم بمنح متعلّميه الاستقلالية الكاملة في مرحلة البحث والتحليل والاستنتاج وأن ترتكز مهمّته على التوجيه والتأطير.

-**التحليل والنقاش:** تنظيم المتعلّمين للمعلومات المجمّعة والمتقاسمة إضافة إلى مناقشة أفكارهم بصياغة جملة من الفرضيات،في سبيل الحصول على أنسب إجابة عن الإشكالية المطروحة.

-**الشروع في العمل:** يتعيّن على المتعلّمين في هذه المرحلة الشروع في إنجاز المنتوج.

-**عرض العمل:** بعد الانتهاء من إنجاز المشروع،تُلزم كلّ مجموعة بعرض بحثها أمام الزملاء والمعلّم، بذكر كلّ المراحل التي مرّوا بها والأساليب التي انتهجوها في الإجابة عن الإشكالية المطروحة من قبل المعلّم.

-**الإجابة الجماعية عن الإشكالية المطروحة:** بعد الانتهاء من العرض، يعمل المعلّم على التّنسيق الجماعي مع متعلّميه للحصول على إجابة موحّدة.

-**التقييم والتقييم الذاتي:** يقوم المعلّم في هذه المرحلة بتقييم أعمال المتعلّمين استنادا إلى قاعدة البيانات التي سبق وأن حضّرها معهم،ومن ثمّ يحثّهم على تقييم أعمالهم حتى يتسنّى لهم معرفة نقائصهم،ليسعى بعد ذلك إلى معالجتها،ممّا يبثّ في نفوسهم روح النّقد ويساعدهم على تطوير مهاراتهم.

وبناء على ما سبق،يبدو لنا أنّ هذه المراحل تعمل على إشعار المتعلّم بإنجاز مشروع حقيقي،يُسهم في تنمية القدرات التحليلية والنقدية للمتعلّم. وذلك بتقييم المعارف الذاتية للمتعلّم،والحثّ على تطويرها.

فيما يرى كلّ من **ديّاس بارّيغا Días Barriga**(2010)**وغيريرو إيرنانداث Guerrero Hernández**بأنّ مشروع التّعلم القائم على المشاريع العملية ينقسم إلى ثلاث مراحل أساسية وكل مرحلة تتفرّع إلى خطوات، وضّحناهافي الجدول أدناه:

مراحل وخطوات منهجية التّعلم القائم على المشاريع العملية	
المرحلة الأولى: مرحلة تحضيرية لتطبيق مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية	
خطواتها	-تحديد الأفكار المتعلّقة بالمشكل المطروح. -تحديد أهداف مشروع التّعلّم القائم على المشاريع العمليّة.
خطواتها	-إعداد أدوات التقييم.

المرحلة الثانية:الشروع في تطبيق مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية على المتعلّمين	
خطواتها	-شرح المشكل. -تكوين المجموعات. -التطرّق إلى أولى محاولات حلّ المشكل من قبل المتعلّمين.

المرحلة الثالثة: حلّ المشكل	
خطواتها	-تحديد المكتسبات القبلية والمعارف المكتسبة والمعارف قيد الاكتساب. -القيام بأنشطة تشاركية للبحث عن الاستراتيجيات المناسبة لحلّ المشكل. -انتهاج الاستراتيجية المناسبة للحلّ. -عرض النتائج النهائية على المعلّم وباقي المتعلّمين.

الجدول(6): مراحل وخطوات مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية عند(غرّيرو ايرنانداث وديات باريغا،2010)

يبدو ممّا سبق، أنّ مراحل المشروع المقترحة تعتمد على تنظيم العمل واكتساب المعارف بالتشارك والتفاعل، انطلاقا من تحديد المشكل، انتقالا إلى البحث عن الاستراتيجية

المناسبة،وصولا إلى حلّ المشكل، ممّا يُسهم حتما في تطوير المهارات الفردية والجماعية للمتعلّم.

أمّا **باتريثيامورواليس Patrici Morales**(2004)**وفيكتوريا لاندا Victoria landa**يران منحى آخر في مراحل المشروع وذلك بتحديد تسع مراحل أساسية،صغناها كالآتي:

قراءة الموضوع وتشخيص المشكلة	↓
جمع جملة من الأفكار	
إعداد قائمة من المعارف القبلية	
إعداد قائمة من المعارف الجديدة	
تحديد المشكل	
إعداد قائمة من الأساليب المناسبة في حل المشكلة	
التمكّن من إيجاد الحلول	
عرض النتائج	

الشّكل(2): مراحل مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية(مورواليس ولاندا،2004)

يتبيّن لنا من خلال الشّكل المبيّن أعلاه بأنّ مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية يمرّ بثمان مراحل أساسية في نجاحه،وهي مراحل تكميلية سنحاول شرحها فيما يلي:

تتمثّل المرحلة الأولى في ضرورة قراءة وتحليل المشكل ممّا يدفع المتعلّم إلى التفكير في سبل مناسبة لحلّها،وقد يتطلّب ذلك انتباه المعلّم لمناقشتها جماعيا وتصحيح الأخطاء المنهجية الناتجة عن سوء فهم المشكل.

وتتمحور المراحل الموالية كل من الثانية والثالثة والرابعة والخامسة حول وعي المتعلّمين بالوضع الذي يواجهونه وذلك بتنظيم سيرورة عملهم وتصنيف ما

يعرفونه وما يجهلونه بصياغة فرضيات مناسبة وتشخيص الأسباب المحتملة وتحديدا لأساليب المناسبة لحلّها.

أمّا في المرحلة السادسة،فيتمكّن المتعلّم من تحديد المشكل وبالتّالي يحصل على استراتيجيات مناسبة لحلّه،وفي المرحلة السّابعة يضطلع برصيد معرفي مناسب لبحثه يُؤهّله إلى بلوغ نتائج علمية دقيقة،ليعمل على عرضها في المرحلة الثامنة والأخيرة أمام معلّمه الذي يسعى إلى تعديلها وتنسيقها مع بقية المتعلّمين.

فيما يرى آخرون أمثال **ك.إكسيليور .دينيك و K.Exleyy R.Dennick** بأنّ مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية،يشمل سبع مراحل أساسية مثّلناها كالآتي:

الشكل(3): مراحل مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية (إكسيلي ودينيك،2007).

يتّضح لنا من خلال ما هو مبيّن أعلاه بأنّ المراحل المحدّدة من قبل **إكسيلي ودينيك** لا تختلف كثيرا عماّ ذكرناه آنفا،إلاّ أنّ هذه المراحل تركّز على أولوية تحديد المشكل قبل

طرح الإشكالية وصياغة الفرضيات وهو ما يتنافى مع المراحل المذكورة سالفا،لكن وبالرّغم من الفروقات الطّفيفة الموجودة بين المراحل المقترحة، إلاّ أنّ الباحثين أجمعوا على ضرورة التزام المتعلّم بإتباع مراحل منتظمة، بغية التمكّن من حلّ المشكل بتأدية دور معيّن في المجموعة يكمن في الإشراف أو التنظيم.

وبعد أن فرغنا من عرض مجموعة من مراحل مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية،نستنتج بأنّها تصبّ في تغيير نمطية التعليم والتعلّم من التلقين إلى التوجيه ومن التلقّي المحض إلى الإلقاء المثمر،بالتركيز على حث المتعلّم على التفاعل والتشارك،فهو من يضبط الأفكار ويحدّد المشكل العلمي ويسعى إلى إيجاد استراتيجيات مناسبة توصله إلى نتائج حقيقية.ممّا يسمح للمعلّم بتنظيم درسه وتوضيح معالم الإشكالات المطروحة وتحديد أهدافه البيداغوجية.وهذا يدلّ على أنّ التعلّم بالمشاريع يسمح للمتعلّم باكتساب معارف جديدة على غرار مكتسباته القبلية،وعليه سنلخّص أهمّ مراحله فيما يلي:

-استقلالية المتعلّم في البحث وإيجاد المعلومة.

-المعلّم مرافق وموجّه لتقدّم أعمال المتعلّم.

-انتقاء مواضيع مرتبطة بالواقع.

-تحديد وتصنيف المتعلّم للمشكل الذي يصادف بحثه.

-إنجاز مشاريع حقيقية تُسلّم في نهاية العمل.

7-المعلّم والمتعلّم في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العمليةPBL-ABP:

بعد أن تطرّقنا إلى مفهوم وخصائص ومراحل مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية،اتّضح لنا جليّا تغيير نمطيّة العملية التعليمية-التعلّمية،بتسليط الضّوء على المتعلّم في بناء المعارف وتحليل النتائج،ودور المعلّم في تأطير المسار التكويني،وذلك بتوجيه أفكار المتعلّم دون إقصاءها،بل حثّه على تطويرها وتصليح أي اعوجاج منهجي أو معرفي،وعلى هذا الأساس سنفصّل أكثر في مهام المعلّم والمتعلّم في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية:

1.7 -المتعلّم في مشروع التعلم القائم على المشاريع العمليةPBL-ABP:

يعدّ المتعلّم المحور الرئيسي للمشروع المراد إنجازه،إذ يكلّف كل عضو في المجموعة بمهمّة معيّنة،ويرى في ذلك **توماسو ميرغندولار(2000)**أنّ المتعلّمين مُلزمون بإشراك عملية بحث ممنهجة والتي تتمثّل في اتخاذ القرارات المتعلّقة بأهداف التعلّم، وبناء المعرفة.

وهذا يدلّ على أنّ وظيفة المتعلّم في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية تحمل على عاتقها مسؤولية كبيرة في تحقيق نتائج التعلّم المنشودة،ويتبيّن ذلك من خلال الوظائف التالية:

-"Una integración responsable en torno al grupo y además una actitud entusiasta en la solución del problema.

-Aporte de información a la discusión grupal. Lo anterior les facilita un entendimiento detallado y específico sobre todos los conceptos implicados en la atención al problema.

-Búsqueda de la información que consideren necesaria para entender y resolver el problema, esto les obliga a poner en práctica habilidades de análisis y síntesis.

-Investigación por todos los medios como por ejemplo: la biblioteca, los medios electrónicos, maestros de la universidad o los propios compañeros del grupo. Lo anterior les permite un mejor aprovechamiento de los recursos.

-Desarrollo de habilidades de análisis y síntesis de la información y una visión crítica de la información obtenida.

-Compromiso para identificar los mecanismos básicos que puedan explicar cada aspecto importante de cada problema".(Estrategias y técnicas didácticas en el rediseño,N.D)

-"اندماج جادّ للمجموعة واتخاذ موقف في حلّ المشكل.

-إسهاموفرة المعلومات في إثراء النّقاش الجماعي،وهو ما يسهّل عملية الفهم بطريقة مفصّلة، تعمل على تحديد المفاهيم اللازمة لمعالجة المشكل.

-البحث عن المعلومة المناسبة لفهم المشكل وحلّه،ممّا يجبرهم على تفعيل مهارات التحليل والتبسيط.

-القيام بالبحث باستعمال كلّ الوسائل البيداغوجية اللاّزمة، نذكر على سبيل المثال:المكتبة أو الإعلام الآلي أو اللّجوء إلى معلّمي الجامعة أو حتّى زملائهم من أعضاء المجموعة ممّا يساعدهم على الاستفادة من الموارد العلمية.

-تطوير مهارات تحليل وتبسيط المعلومة وامتلاك رؤية نقديّة للمعلومة التي تمّ الحصول عليها.

-الالتزام بتحديد الآليات الأساسية المناسبة في تفسير كل جانب مهم منكلّ مشكل مطروح".

ويقترح **هيكتور فابيو ساندوفل ألثاتي(2011)Héctor Fabio Sandoval Alzate** أسلوبا آخرا في تحديد المهام التي يلتزم المتعلّمون بإتّباعها في مشروع التّعلّم القائم على المشاريع العمليّة حاولنا تلخيصها كالآتي:

-إعداد خريطة مفاهيمية Mapa conceptual تُوضّح المعلومات التي تمّ الحصول عليها.

-إعداد جدول يبيّن العلاقة الموجودة بين المفاهيم.

-كتابة ملخّص يجمع العناصر التي تمّ مناقشتها والمتعلّقة بالمشكلة المراد حلّها.

يتبيّن لنا من خلال هذه المراحل بأنّ**هيكتور فابيو** ركّز على التزام المتعلّم باستعمال تقنيات تعلّمية مساعدة في تنظيم عمله قبل الخوض في حلّ المشكلة.

ومن خلال مهام المتعلّم المذكورة أعلاه،يتّضح لنا بأنّه يؤدّي دورا رئيسيا في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العمليّة،لخّصنا أهمّها فيما يلي:

-اكتساب مهارات معرفية جديدة.

-تنمية روح البحث والتحليل والنقد والتقييم من خلال التساؤل والاستفسار.

-تطوير آليات التعلّم عن طريق صياغة فرضيات علمية.

- خلق استراتيجيات مناسبة لحلّ المشكلات.

-إمكانية التفاعل مع العالم الخارجي من خلال النتائج المحصّل عليها.

-اكتساب مهارات فردية وجماعية على المدى البعيد بمعالجة مواضيع ملامسة للواقع ومواجهة وضعيات حقيقية.

وبهذا يتراءى لنا بأنّ المتعلّم يؤدّي دورين من خلال التعلّم بالمشاريع،الأوّل استقبالي يتمثّل في اكتساب المعارف الجديدة،والثّاني تلقيني يقوم على تبنّي قرارات مسؤولة في حلّ المشكلّ العلمي.

2.7 المعلّم في مشروع التعلم القائم على المشاريع العمليةPBL-ABP:

يجدر القول بأنّ المعلّم في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية هو مرافق للمتعلّم، ذلك أنّ هذا المشروع يرتكز أساسا على المتعلّمين،ولذلك فإنّ مهامه تختلف عن ممارساته في المنهجيّات البيداغوجية الأخرى،وفي هذا السياق يرى كل من**رودريغاز سانوفالو فارغاس سولانو ولونا كورتاس**(2010) **Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano, &Luna-Cortés**بأنّ المعلّمين بحاجة إلى إنشاء بيئة تعليمية تقوم على تحديد الأهداف وتوجيه منحى المتعلّم صوب تحديد الإشكال المطروح لإتاحة الوصول إلى النتائج والحصول على معلومات جديدة ناهيك عن ضرورة تطبيق الإجراءات التي يجب على المعلّمين تنفيذها كتعزيز الجهود الفردية والجماعية وتشخيص المشكلات،وتقديم الحلول وكذا تقييم النتائج.

وذلك يعني بأنّ منهجية التعلّم القائم تختلف عن غيرها من المنهجيات الكلاسيكية التي غالبا ما يكون فيها المعلّم المحور الرئيسي في العملية التعليمية-التعلّمية.إذ يُعرف بأنّه الموجّه للتعلّم مع إتاحة المتعلّم استقلالية التعلّم واكتساب المعارف وتحميله المسؤولية في انتقاء المعلومات الأنسب(**جوهري وباردشاو** 2008 **Johari& Bradshaw**).

وفي هذا الصّدد يؤكّد كلّ من **ج.برّال** (**J.Barrel(1999**علىأنّ مهام المعلّم في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية تختلف عن مهامه في المنهجيات الأخرى والتي لخّصناها فيما يلي:

-مرافقة المعلّم للمتعلّم بتوجيهه نحو السحب الانتقائي للمعلومات اللاّزمة وتشجيعه على بلوغ أهداف التعلّم المقترحة مسبقا.

-تحديد المواضيع المناسبة لأهداف التعلّم وهو بذلك ليس ملاحظ فحسب وإنما مرافق للعملية التعليمية-التعلّمية.

-مراقبة تقدّم أعمال المتعلّمين منذ بداية التعلّم حتى نهايته سعيا إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية المحدّدة.

-طرح أسئلة توجيهية تدفع بالمتعلّم إلى تحليل واستخلاص المعلومة.

-الإسهام في تطوير قدرة المتعلّمين على البحث عن المعلومات المناسبة باختيار مصادر موثوقة ممّا يساعدهم على تطوير المهارات الفردية والجماعية.

واستنادا إلى المهام المذكورة آنفا، يتّضح لنا بأنّ أهمّية المتعلّم في مشروع التعلم القائم على المشاريع العمليةلا تنفي الدّور البارز الذي يؤدّيه المعلّم والقائم على توجيه ومراقبة أعمال المتعلّمين ممّا يؤدّي غيابه إلى إغفال عناصر بيداغوجية مهمّة في العملية التّعليمية-التعلّمية ناتجة عن إخفاقات المتعلّم في التعامل مع المشكل وصعوبة إيجاد سبل حلّه،ممّا يتسبّب فيتعذّر بلوغ الأهداف المنشودة، وبعد أن تطرّقنا إلى دور المعلّم في مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية، يتبيّن لنا جليّا اختلاف مهامه عن المهام التي اعتاد تأديتها في المنهجيات الكلاسيكية الأخرى بكونه الممتلك الوحيد للمعلومة وُملقيها إذ أضحى بمثابة دليل للمتعلّم يعمد إلى حثّه على انتهاج استراتيجيات وتقنيات ناجعة للتعلّم،بغية إدراج إضافات علمية متناسبة مع الأهداف المحدّدة،بدلا من تزويده بمعارف كثيرة وحفظ القليل منها.

3.7-الفرق بين مهام المعلّم ومهام المتعلّم في مشروع القائم على المشاريع العمليةPBL-ABP:

بعد أن تطرّقنا إلى الاختلاف الذي طرأ على نمط العملية التعليمية-التعلّمية من خلال مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية،يبقى لنا أن نلخّص مهام المعلّم والمتعلّم وفق ما أورده **فريق جامعة البوليتكنيك بمدريدGrupo Universidad politécnica Madrid**

مهام المعلّم	مهام المتعلّم
منح دور رئيسي للمتعلم في بناء تعلمه.	تحمّل المسؤولية الكاملة خلال تعلّمه.
معرفة مدى تحقيق الأهداف من قبل المتعلّمين.	العمل مع مجموعات مختلفة وتسيير النزاعات التي قد تطرأ خلال العمل.
توجيه ومرافقة وتيسير عمل المتعلم بتزويده بالمعلومة المناسبة عند الحاجة.	التحلّي بصفة التشاركية مع زملائه القائمة على تشاطر الأفكار.
منح المتعلم عدّة فرص للتعلم.	تشارك المعلومات والتعلّم من الآخرين.
مساعدة المتعلمين على التفكير وتطوير أفكارهم بشكل نقدي وذلك بطرح أسئلة توجيهية.	الاستقلالية في التعلّم عن طريق البحث والتحليل وإقامة المقارنات والفهم والاستخلاص.
تنظيم ورشات عمل ومراقبة تقدم أعمال المتعلّم.	امتلاك الاستراتيجيات الناجعة للتخطيط والمراقبة وتقييم الخطوات التي يتّبعها خلال التعلّم.

الجدول (6): الفرق بين مهام المعلّم ومهام المتعلّم(فريق جامعة البوليتكنيك بمدريد،د.ت)

وانطلاقا ممّا سبق يتّضح لنا بأنّ علاقة المعلّم والمتعلّم في مشروع التعلم القائم على التزامه بحلّ هي علاقة تشاركية يتحمّل فيها المتعلّم مسؤوليات المشاريع العملية المشكلات بطريقة علمية والوصول إلى نتائج دقيقة وموضوعية فيما يكون المعلّم بمثابة مرافق لعملية التعلّم،يسعى إلى تقريب المتعلّم من الحلّ عن طريق طرح إشكالات توجيهية تمكّنه من خلق استراتيجيات مناسبة.

8-الوضعية المشكلةsituación-problemaفي مشروع التعلم القائم على المشاريع العمليةPBL-ABP:

يُعرف المشكل بمفهومه العام بأنّه مجموعة من الإشكالات الشّائكة التي تحتاج إلى حلّ وفي هذا السّياق يعرّفه **بيرناردو ريستريبو غومايث** كما يلي :

“el problema son muchas cosas. Comprender un fenómeno complejo es un problema; resolver una incógnita, una situación, para las cuales no se conocen caminos directos e inmediatos, es un problema; encontrar una forma mejor de hacer algo es un problema; hacerse una pregunta o plantearse un propósito sobre posibles relaciones entre variables es un problema; no comprender en su complejidad un fenómeno natural o social es un problema”.(Bernardo Restrepo Gomez,2005,p12)

"يشتمل المشكل على عدّة جوانب،فعملية فهم ظاهرة معقّدة تُعدّ مشكلا،الحلّ المبهم أو الوضعية المجرّدة من مسارات مباشرة وفورية هي أيضا مشكل،إيجاد الطريقة الأنسب للقيام بفعل معيّن كذلك مشكل،طرح تساؤل أو تحديد هدف معيّن حول العلاقات المحتملة بين المتغيّرات هو أيضا مشكل،عدم استيعاب تعقيدات ظاهرة معيّنة طبيعية كانت أم اجتماعية هي مشكل أيضا".

ويُعنى بذلك أنّ المشكل يشمل كلّ المجهودات المبذولة في سبيل إيجاد حلّما،وهو ما يعرّض الباحث لمجموعة من التّعقيدات التي تشكّل حتما إشكالات تعرقل مسار بحثه.

1.8-مفهوم الوضعية المشكلة في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية:

ترى كلّ من **خوليا غارثيّا سيفيّاوأغوستين روميرو ميدينا**(2008) **Agustín Romero Medinay Julia García Sevilla**بأنّالمشكل في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية أو بما يُعرف بالوضعية المشكلة[2]**Situación problema**يختلف عن مفهومه العام إذ يعتبره بعض المختصّين تقنية بيداغوجية ناجعة للعملية التعليمية-التعلّمية ويتبيّن ذلك من خلال رأي كلّ من في كونه يتعدّى مفهوم التمرين العادي بل هو نقطة البداية للتعلّم،وفي هذا السّياقتعرّفه كلّ من **أليكسندرا جاكوبس Alexandra jacobs وديانا دولمانس Diana Dolmans**وإيناك وولفهاغن **Inek Wolfhagen**و ألبير شيربيير **Albert sherpbier**على أنّه:

"una descripción de unos fenómenos que requieren explicación adicional, y los estudiantes intentan explicar los fenómenos presentes en el problema. Para este propósito ellos lo discuten en grupo. Conforme lo discuten se dan cuenta que no tienen suficientes conocimientos para clarificarlo y por tanto surgen cuestiones sin respuesta, las cuales se convierten en objetivos de aprendizaje que motivan a los estudiantes a informarse y estudiar la literatura relevante para responder esas cuestiones y dar solución al problema"(Alexandra jacobs, Diana Dolmans,Inek Wolfhagen,Albert sherpbier,2003, p.1001).

[2]الوضعية المشكلة: هي تسمية حديثة تُطلق على الوضعية الصّعبة التي يواجهها المتعلّم أثناء مساره(خوليا غارثيا و ميدينا روميرو،2008).

"هو شرح بعض الظّواهر المستلزِمة لتوضيحات إضافية، إذ يحاول المتعلّمون شرح الظواهر المحيطة بالمشكل،ممّا يدفعهم إلى مناقشته مع المجموعة،ليتبيّن عدم حصولهم على المعلومات الكافية لتوضيحه،وبالتّالي تتبادر لهم تساؤلات دون أجوبة،والتي تتحوّل إلى أهداف بيداغوجية تحثّ المتعلّمين على الاستعلام ودراسة المادّة العلميةالمناسبة،بغية الإجابة على الأسئلة وإعطاء حلّ للمشكل".(ترجمتنا).

وبناء على ذلك،يتّضح لنا بأنّ المشكل في التعلّم بالمشاريع له معالم توجيهية تدفع بالمتعلّم إلى خلق استراتيجيات مناسبة لإيجاد الحلّ،وهو ما يدلّ على أنّه تمرين بيداغوجي ونقطة بداية للتعلّم باعتباره قائما على اكتساب معارف ومهارات جديدة.وهذا ما يؤكّد عليه الكثير من المختصّين أمثال **(بربرة دوتش**1996**BarbaraDuch)**

و **(روهلسميث**،200 **Ruhl Smith)**و **(ستينسون وميلتر** 1996 **Stinson y Mitler**

باعتبار"الوضعية المشكلة"عاملا رئيسيا في نجاح هذا المشروع وهو ما يعني أنّه المحور الرئيسي لمجمل عمليات التعلّم القائم على المشاريع العملية.

2.8-معايير تصنيف الوضعيات المشكلة في منهجية التعلم القائم على المشاريع العملية:

وللاستفادة من الوضعية المشكلة في مشروع التعلّم القائم على المشاريع،يقترح الباحثون أمثال **(ستينسون وميتلر،1996)** و **(ألفريدو بريتو،2008)** مجموعة من المعايير المتداخلة في تصنيفها،سنلخّصها فيما يلي:

أ.معايير متعلّقة بتطوير أهداف التعلّم Criterios con objetivos de aprendizaje:

يرى كلّ من **ستينسون وميتلر** (1996) بأنّ أهداف التعلّم هي المسؤولة على تصميم الوضعية المشكلة وليس العكس وهذه الأهداف نوعان:

-أهداف بيداغوجية Objetivos didácticos:

من البديهي أن يكون للأهداف علاقة مع الوضعية المشكلة،لأنّ الهدف الأساسي من إنشاء مشكل علمي هو معالجة نقائص المتعلّمين وهذا ما أشارإليه **ألفريدو بيارتو Alfredo Prieto** (2006)باعتبار الوضعية المشكلة وسيلة تعليميّة يكتسب من خلالها المتعلّم مجموعة من المهارات والمعارف المراد تحقيقها في حصّة تدريسية.

ج.أهداف متعددة الاختصاصاتobjetivos multidisciplinares: يؤكّد كل من **ستينسون وميتلر**(1996) على أنّ طابع الشمولية شرط أساسي في الوضعية المشكلة للمواضيع التي يتطرّق إليها المتعلّم بالاستناد إلى مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية وهو ما يُسهم في تزويده بمعلومات جديدة ومعالجة مجالات مختلفة.

د.معايير متعلّقة بإنشاء الوضعيات المشكلةla elaboración de los problemas:

يقترح أغلب الباحثين أمثال **ويليام ستيبين William Stepien وشارون بيكا pyka Sharon** (1996)، **بريجز إيدوين Bridges Edwin** و **فيليب هالينغر Philip Hallinger**(1996)معيارين أساسيين في إنشاء الوضعيات المشكلة ألا وهي:

-الهيكلة Estructuración:

يرى كلّ من **ستينسون وميتلر** (1996)هيكلة وضعيات مشكلة سيّئة التنظيم المنهجي للمعلومات والإخلال بتسلسلها المنطقي،للدّفع بالمتعلّم إلى البحث والاستفسار.

-التّعقيد Complejidad:

ترى **جاكوبس وآخرون** (2003) بأنّ نجاح مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية يقوم أساسا على اختيار وضعيات مشكلة صعبة ومعقّدة،مبهمة الحلّ وعديدة الاختيارات، أي أن يكون لها أكثر من حلّ واحد،والتي تستدعي مجموعة واسعة من الاستراتيجيات المعرفية في حلّها وتستلزم عدّة نشاطات في هيكلة خطّة العمل التي يضعها المتعلم أثناء تعلّمه.

هـ.معايير متعلقة بمحتوى الوضعيات المشكلة:

ينوّه كلّ من **ستينسون وميتلر** (1996) إلى ضرورة إعداد محتويات ناجعة للوضعيات المشكلة إذ تطرّقوا إلى أربعة عناصر أساسية في اختيارها،سنحاول تلخيصها فيما يلي:

-حداثة الوضعيات المشكلة Actualidad:

تُعنى بالمواضيع الحديثة التي لها صلة بالواقع والتي تخدم المتعلّم على المدى القريب والمدى البعيد،ممّا يُحفّز المتعلّمين أكثر ويُشركهم بشكل أحسن في العملية التعلّمية.

-وضعيات مشكلة حقيقية لها علاقة بالحياة المهنية أو المستقبلية Situaciones problemas Auténticas:

نوّه الباحثون أمثال**وايس ريني**(2005) **Weiss Renée**، **ستينسون وميتلر**(1996)،إلى أهمّية الوضعيات المشكلة الحقيقية بانتقاء مواضيع ملامسة للواقع على خلاف الدّروس النظرية التي يحفظها المتعلّم غالبا دون فهم،فهي تجارب يومية قد تصادفه في حياته ممّا يثير فضوله ويحثّه على العمل بجدّية أكثر ويسعى جاهدا إلى إيجاد سبل ناجعة في حلّها.

-وضعيات متوافقة مع المستوى المعرفي والتحفيزي للمتعلّم Apropiados al nivel cognitivo y motivacional de los alumnos:

يؤكّد **ألفريدو بيارتو** (2006) على أنّ عمل المتعلّم مرهون بمحتوى الوضعيات المشكلة التي يجب أن تتوافق مع مستوياتهم المعرفية والتحفيزية خاصّة، إذ يرى أنّ المتعلم يعمل بجدّية أكثر حين يتعلّق الأمر بوضعيات تشدّ انتباهه.

فيما يرى كلّ من**سوب مارتين** Soppe Marteen و**شميدت هينك** Shmidt Henk و**راشال برويستان**Rachel Bruysten(2005)بأنّه من الضّروري التّعامل مع وضعيات مشكلة شائعة،فإذا كانت دخيلة على المتعلّم قلّ تجاوبه مع التعلّم،كما ذكروا مجموعة من المنافع التي يجنيها المتعلم جرّاء ذلك،وتمثّلت في تفعيل المكتسبات القبلية من خلال

المناقشة الأوّلية وإبداء المزيد من الأهمّية للدّرس بتخصيص وقت أوفر قصد اكتساب معارف عاليّة الجودة،والتتويج بعلامة جيّدة في الامتحان النهائي.

و.معايير متعلّقة بحلّ المشكلةCriterios en cuanto a la forma de resolución:

ترتكز هذه المعايير على أهمّية العمل الجماعي في حلّا لمشكل،وفي هذا السّياق يرى كلّ من**بربرة دوتش BarabaraDuch ديبوراه ألان Deborah Allen**و**هارولد وايت Harold White**(1997)بأنّ توضيح المشكل وحلّه يعتمدان على تشاركيّة كلّ أعضاء الفوج في البحث دون استثناء لتحقيق التّواصل وتشاطر المعلومات.

من خلال ما سبق يتّضح لنا بأنّ الوضعيات المشكلة تتحدّد حسب ما يخدم أهداف التّعلّم وبالتّالي فهي أرضيّة تعليميّة تُمكّن المعلّم من اختبار قدرات المتعلّم فيما تسمح للمتعلّم باكتساب مهارات جديدة تخدمه على المدى البعيد،وفيما يلي سنحاول تلخيص أهمّ خصائص الوضعية المشكلة في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العمليّة:

-تحديد مسار التعلّم والتعليم في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية.

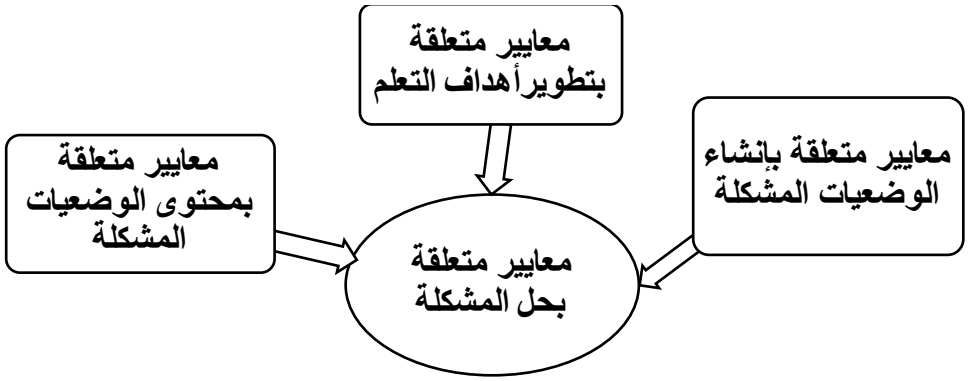
-تنمية روح التحليل والنقد لدى المتعلّم.

-توجيه المتعلّم نحو خلق استراتيجيات علميّة ودقيقة وموضوعية.

-شدّ انتباه المتعلّم وتحفيزه على البحث والاستفسار والاستنتاج.

-تهيئ المتعلّم إلى الممارسة المهنية من خلال معالجة مواضيع حديثة وقريبة من الواقع.

وفيما يلي سنمثّلها بيانيا كالآتي:



الشّكل(4)- معايير تصنيف الوضعيات المشكلة في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية(من إعدادنا)-

9-التقويم في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية La evaluación en el ABP:

يُعدّ التقويم مرحلة لا مفرّ منها في المنهجيات التربوية كونها تضبط مسار التعلّم وتكشف عن قدرات المتعلّم بموضوعية،وغالبا ما تكون الامتحانات هي العملية التقويمية الأكثر شيوعا في اختبار مستوى الطلبة،إلاّ أنّ مبدأ التقويم في مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية يختلف من ناحية المفهوم، وفي هذا السّياق ترى كلّ من **خولياغارثيّا وأغوستين روميرو**(2008) بأنّه تقويم يتوافق والتقويم التكويني **Formativa Evaluación**ذلك أنه تقويم مستمرّ.وهو مايدلّ على أنّ تحقيق العملية التقويمية في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية لا يقتصر على نهاية مسار التعلّم فحسب بل يرافق المتعلّم طيلة مراحل تعلمه.

1.9-عناصر التقويم في مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية:

سنكتفي في هذا العنصر بإجابة **فريق المعلّمين لمشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية لكلّية علم النفس بجامعة مورثيا الاسبانية(د.ت) Equipo Docente pbl Facultad de psicología**على جملة من الأسئلة يتبيّن لنا من خلالها أهمّية التقويم في منهجية التعلم القائم على المشاريع العملية سنحاول تلخيصها فيما يلي:

-لماذا نقوّم في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية:

يرى هذه **الفريق من المعلّمين**(د.ت) بأنّ التّقويم في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العمليّة عنصرا أساسيا في مسار التّعلم كونه يُشرك المعلّم والمتعلّم ويحثّه على تعلّم معايير الحكم على عمله بكلّ موضوعية،كما يمكّن المعلّم من مراقبة نسبة الأهداف المحقّقة في كلّ مرحلة وهو ما يساعده على معرفة مدى صحّة منهجية تعليمه.

-ماذا نُقوّم في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية؟:

يحدّد فريق المعلّمين بكلية علم النفس-جامعة مورثيا- لمشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية (د.ت) ثلاثة عناصر أساسيّة في التّقويم:

أ.تقويم حقيقيevaluación autentica:

وأطلقوا عليه هذه التسمية،لأنّ المتعلّم يجيب من خلاله عن إشكالات حقيقية لها صلة بالواقع بمواجهة وضعيّات مشكلة معقّدة تحتاج إلى تفكير نقديّ ومعلومات وفيرة

واقتراح عدّة حلول،وهذا ما يدلّ على الارتباط الوثيق بين المكتسبات الأكاديمية والمواضيع الواقعية.

ب. تقويم منتظم لتحقيق الكفاءات: يعمد المعلّم في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية إلى تحديد الكفاءات المراد تحقيقها وذلك بانتقاء مواضيع مناسبة للمادّة التدريسية والتي عليها أن ترتبط بالواقع لتحفيز المتعلّم على معالجتها وإطلاعه عليها منذ بداية مسار التعلّم.

ج.تقويم المعارف والمواقف والقيم:

يتم إجراء عملية التقويم في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية طيلة فترة المشروع المراد إنجازه إذ يعمل المعلّم على تأطير المعارف الجديدة للمتعلّم التي حصل عليها ويحثّه على تبرير مواقفه بأدلّة علمية وموضوعية أمّا بالنسبة للقيم فيُقصد بها احترام الوسط التعليمي والمتكوّن من المعلّمين والمتعلّمين الذين يتقاسمون مجتمع موحّد ويتشاركون نفس القيم السياسية والاجتماعية والدينية والأخلاقية وغيرها.ولعلّ هذا ما يشير إلى تحقيق الكفاءة التواصلية بتشاطر الأفكار والقيم القائمة على التبادل المعرفي والاجتماعي.

-متى نقوّم في مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية؟:

يُعرف عادة عن التقويم بأنّه عملية ختامية في التعلّم تُمنح فيه علامة للمتعلّم تعكس مستواه عن طريق جهوده الفردية المُقدّمة خلال الفصل الدراسي،إذ يُشرف المعلّم في هذا المشروع على الملاحظة والتصحيح والتوجيه،فيما يعمل المتعلّمون على التقييم الذاتي لأعمالهم وتقييم أعمال زملائهم بشكل مستمرّ ودائم،كما أكّد هؤلاء المعلّمون على أنّ التقويم لا يمكن نجاحه في ظلّ غياب المراقبة المستمرة وإلاّ فإنّه سيفقد حتما دوره التكويني المبني أساسا على تحسين أداء المتعلّمين.

وبالتّالي فإنّ هدف التّقويم في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية يكمن في تحسين الأداء وليس بالضرورة في منح علامة جيدة،ممّا يجعل المتعلّم يفكّر وينتقد ويحلّل ويستنتج دون التقيّد بفكرة الانتقال إلى مستوى أعلى لمجرّد إنهاء المسار التعلّمي بل إكتساب مهارات فكرية تخدم مستواه الثقافي وتثري رصيده المعرفي.

-من نقوّم في منهجية التعلّم القائم على المشاريع العملية؟:

يؤكّد **فون أنتوني ريباسفون-Font Antoni Ribas(2003)** بأنّه لا يتمّ تقويم المتعلّم فحسب بل تقويم منهجية المعلّم أيضا،ووصف هذا النّوع من التقويم بالتقويم التشاركي**Evaluación participativa**بين المتعلّم والمعلّم وهو ما يحث على تفعيل الاستقلالية في التعلّم واكتساب المعارف،وفي هذا الصّدد اقترح بما أسماه:" **Contrato Docente**"-"**عقد التدريس**"والذي يتمّ على أساس التفاوض بين المعلّم والمتعلّم حول

العلامة النهائية التي تُمنح لتقييم أدائه، فيما يتمتّع المتعلّم بحقّ"التظلّم"[3]،ممّا يُكسبه الثقة بنفسه ويُحفّزه على المثابرة والجدّية في العمل.(وُثّق في مجموعة المعلّمين لمشروع التعلّم القائم على المشاريع بكلية علم النفس-جامعة مورثيا،د.ت).

-كيف نقوّم في مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية؟:

يستدعي مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية وسائل تعليمية تحفّز استقلالية المعلّم في التعلّم وكذا تقنيات خاصة بتوجيه المعلّم في التعليم.

وانطلاقا ممّا سبق،يتّضح لنا بأنّ العمليّة التقويمية في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية،تأخذ منحى جديدا في التعليم والتعلّم وعليه سنحاول تلخيص أهمّ مفاهيمه الجوهرية فيما يلي:

-تقويم تشاركي بين المعلّم والمتعلّم.

-تقويم مستمرّ يرافق العمليّة التعليمية-التعلّمية طيلة المراحل التكوينية.

-تقويم شامل يقوم على تبرير المواقف والمعارف الجديدة.

-تقويم حقيقي قائم على حلّ إشكالات قريبة من الواقع.

-تقويم موضوعي قائم على التقويم الذاتي لنقائص المتعلّمين.

[3]ارتأينا توظيف هذا المصطلح باعتباره شائعا في الجامعات الجزائرية ويُقصد بهتعقيب المتعلّم في حالة عدم رضاه عن العلامة الممنوحة له.

2.9-نماذج التقويم في مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية:

كما يقترح مجموعة المعلّمين لمشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية-جامعة مورثيا-(د.ت)مجموعة من الاستراتيجيات التي تضبط تقويم عمل المتعلّمين في التعلّم بالمشاريع لخّصناها كالتّالي:

-**التحضير المسبق للدّرس:** استعمال وسائل بيداغوجية تخدم المادة التدريسية بالاعتماد على المكتسبات القبلية للمتعلّم وكذا تقويم مدى قابلية المتعلّمين للعمل الجماعي.

-**تشارك المجموعة في العمل:** يتشارك أعضاء المجموعة بطريقة بنّاءة في العمل بامتلاكهم لمنح وقبول التغذية الراجعة**Retroalimentación** البناءة والمساعدة على تفعيل العمل التعاوني.

-**اكتساب مهارات فردية وتبنّي مواقف مهنية:** إبراز مهارات للتّواصل مع الزّملاء بالاستجابة لمختلف الآراء وإبداء الاحترام للغير والتعاون في تشاطر المعلومات بشكل إيجابي.

-**دعم العمل الجماعي:** تشاطر الأفكار والمعلومات الجديدة وتقبّل آراء الآخرين.

-**اكتساب مهارات إنسانية:** تقبّل عيوب الآخرين والتجاوب مع آرائهم وتشجيع تحسّن أدائهم.

-**انتهاج التقويم النقدي**: يتمكّن المعلّم من خلاله إلى توضيح وتحليل الوضعية المشكلة وكذا تحديد أهداف التعلّم بصياغة الفرضيات والتمكّن من الإجابة عليها.

وفي هذا السياق حدّد كلّ من سيزار **رودريغاز وفيرناندیث باتانيرو**(2017) **CésarRodrígue y Fernández-Batanero** أهمّ النّشاطات التقويميّة في مشروع التّعلم القائم على المشاريع العملية والّتي قامت بها أهمّ الجامعات في العالم جمعنا بعضها في الجدول المبيّن أدناه:

تقنيات التقويم	وصف التقنية
امتحان كتابي	صياغة الأسئلة على شكل وضعيات مشكلة الهادفة إلى اكتساب مهارات معيّنة.
امتحان تطبيقي.	يستعمل هذا النّوع من الامتحانات لتوظيف المعارف التي تعلّمها المتعلم أثناء الدّرس.
استعمال خرائط ذهنية	يعمل المتعلّم على تمثيل المكتسبات المعرفية بيانيا بواسطة خرائط ذهنية وتصاميم بيانية لتسهيل عملية الفهم والحفظ.
تقويم الزميل	يتم تزويد المتعلّم بدليل تقويمي من قبل المعلّم يتم من خلاله تقويم مهارات ومواقف زميله وهو ما يفعّل العمل الجماعي في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية.
التقويم الذاتي	أي أن يقوّم المتعلّم معارفه الذاتية ويشمل هذا التقويم اختبار ما يعرفه وما لا يعرفه ليتمكّن من معالجة نقائصه.
تقويم المرافق(المعلّم)	إبداء ملاحظات للمعلّم حول طريقة تأطيره ومشاركته مع المتعلّمين،وقد يكون المقوِّم المعلّم نفسه أو مُلاحظ آخر خارج الفصل الدراسي كمعلّم آخر،أو مدير المؤسّسة التربوية.

تقنية التقويم	وصف التقنية
عرض شفوي	يمنح مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية فرصة تطوير مهاراتهم التواصلية وذلك بعرض أعمالهم وتشارك معارفهم مع زملائهم في الفصل الدراسي.
تقرير نهائي	ويُعنى به سرد كل المراحل التي مرّ بها المتعلّمين بذكر الاستراتيجيات التي انتهجوها في حلّ المشكل وكذا الصعوبات التي واجهتهم ويكون على شكل تقرير يرافق عملهم.

الجدول(7): بعض النشاطات التقويمية الخاصة بمشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية (خوسي رودريغاز وفيرناندیث باناتيرو،2017)

يتّضح لنا من خلال ما سبق بأنّ التقويم له خصوصيات مختلفة في مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية،إذ يؤدّي دورا أساسيا في تطوير مهارات المتعلّم، ولتبسيط مفهومه حاولنا تمثيله كما هو مُبيّن أدناه:

01	**لماذا نقوم؟**	لترصّد نسبة الأهداف المحدّدة طيلة مسار التعلّم.
02	**ماذا نقوّم؟**	-تقويم حقيقي. -تقويم منتظم هادف إلى تحقيق مجموعة من الكفاءات. -تقويم المعارف والقيم والمواقف.
03	**من نقوّم؟**	المعلّم والمتعلم والزميل.(تقويم تشاركي)
04	**كيف نقوّم؟**	إجراء امتحان كتابي-إجراء امتحان تطبيقي-إعداد خرائط ذهنية-تقويم الزميل-التقويم الذاتي-تقويم المرافق-عرض شفوي- تحرير تقرير نهائي.
05	**متى نقوّم؟**	طيلة مسار التعلّم تبعا لتسلسل المراحل التعلّمية.

-الجدول(8): محتويات التقويم في مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية(من إعدادنا)-

وانطلاقا ممّا سبق نستنتج بأنّ أهمّ خصائص التقويم في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية تتمثّل في مفهومين أساسيين ألا وهما:

-التشاركية الفاعلة بين المعلّم والمتعلّم والزميل في العملية التقويمية.

-تقويم مستمرّ ودائم طيلة مسار التعلم.

10-تطبيق مشروع التعلم القائم على المشاريع العمليةPBL-ABPفي الترجمة:

تختلف مناهج تعليم الترجمة حسب اختلاف التصوّرات الترجمية[4]،إذ تُعرف المنهجيات الكلاسيكية بتمحورها حول المعلّم،وترى **خوليا لوباتو باتريثيو**(2013) أنّ الدّروس الوصفية التي ميّزت المناهج الكلاسيكية في تعليمية الترجمة لا تشجّع روح النقد لدى المتعلّم ولا تحثّه على المناقشة وتغيير المواقف.وفي هذا الصّدد اقترحت مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية في قسم الترجمة تركيبة فرنسي-إسباني بجامعة إشبيليا بإسبانيا مشيرة إلى إمكانية تطبيق هذاالمشروع على كلّ التركيبات دون استثناء.

كما أكّدت **خوليا لوباتو باتريثيو** على ضرورة التزام المعلّم بتحديد أهداف بيداغوجية للمشروع الترجمي، وفي هذا الصّدد حدّدت أهدافا لمشروعها القائم على إعداد فاتورة وصنفت هذه الأهداف إلى جزأين:

"a) ¿Qué van a aprender? Son los conocimientos nuevos que van a adquirir.

-Las etapas de un proyecto profesional de traducción.

-Las funciones de los miembros de un equipo de traducción.

[4] لتوضيحات أكثر،راجع الفصل الأول: (العنصر 7 من ص55 إلى ص68).

-Los elementos obligatorios de las facturas.

-Cómo citar correctamente las fuentes de referencia."(Julia Lobato Patricio,2013)

"أ.ماذا سيتعلّم المتعلّمون؟ -المعارف الجديدة -:

-إتّباع مراحل مشروع مهني للتّرجمة.

-تحديد وظائف أعضاء المجموعة.

-جمع العناصر اللاّزمة لإعداد فاتورة.

-كيفية توثيق المراجع."

يتّضح لنا من خلال ما سبق بأنّ **خوليا لوباتو باتريثيو** حدّدت أهدافا عامّة للمشروع الترجمي المراد تطبيقه والذي يرتكز حول اكتساب المتعلّم المترجم لمعارف جديدة،بغية تنظيم العمل الهادف إلى عمليتين:

-تحضير المتعلّم بيداغوجيا بحثّه على البحث والتوثيق وتقاسم المهام.

- تهييئ المتعلّم إلى الممارسة المهنية من خلال العمل الجماعي والسّعي إلى إنجاز مشروع ترجمي حقيقي.

b) ¿Qué van a aprender a hacer? Son las habilidades que van a adquirir.

-A trabajar en equipo.

-A realizar una factura.

-A redactar correos electrónicos de contacto con el cliente.

-A resolver los problemas de traducción.

- A elaborar y recopilar la bibliografía.

ب.على ماذا يتدرّب المتعلّم؟ -على المهارات التي يكتسبها:

-على العمل الجماعي.

-على إعداد فاتورة.

-على تحرير رسائل إلكترونية لمراسلة الزّبون.

-على حلّ مشاكل الترجمة.

-تحضير وجمع المراجع.

في الجزء الثّاني حدّدت **خوليا لوباتو باتريثيو** الأهداف الخاصة التي سعت إلى تحقيقها في قسم الترجمة والتي ترتكز حول المهارات التي يكتسبها المتعلّم أثناء إعداد الفاتورة وتعويدهم على التعامل مع زبائن حقيقيين حسب ما تفرضه ضوابط مهنة الترجمة.

وفي نفس السياق تقريبا، طبّق كلّ من**بيلار كاستييو وإينغيرد كوبو سلوباث وكارمن مولينا باريّا López, M. Carmen Molina Pilar Castillo Berna Ingrid Cobos Barrea** (2018) مشروع التعلّم القائم في كلّية الآداب والفلسفة في قرطبة بإسبانيا تخصص"الترجمة التحريرية والترجمة الفورية وتاريخ الفن"- Traducción e Interpretación e Historia del Arte،على عيّنة متكوّنة من طلبة الترجمة التقنية والعلمية سنة ثالثة

جامعي والمُقدّر عددهم بخمسة وثلاثين متعلّم،وطلبة الترجمة الاقتصادية والقانونية سنة ثالثة جامعي ويقدر عددهم بستة وثلاثين متعلّما وكذا طلبة تخصّص فنّ وثقافة بصرية سنة رابعة جامعي ويقدّر عددهم بستة وأربعين متعلّما، ولإنجاز هذه الدراسة التجريبية، حدّد المعلّمون خمسة أهداف البيداغوجية وهي كالآتي:

1. Desarrollar las competencias profesionales en el alumnado de Traducción e Interpretación y Arte.
2. Trabajar en equipos según la realidad laboral del mercado en las respectivas asignaturas.
3. Fomentar en el alumnado de Humanidades el enfoque profesional.
4. Trabajar de manera multidisciplinar aunando las asignaturas de especialidad científico-técnica, jurídico-económica yartística, visual y cinematográfica.
5. Desarrollar la competencia lingüística en español, inglés y alemán.

1) "تطوير المهارات المهنية للمتعلّمين: تخصّص الترجمة والفن.
2) العمل بالمجموعات توافقا مع سوق العمل للترجمة.
3) تعزيز النهج المهني لدى متعلّمي العلوم الإنسانية.
4) تحضير المتعلّمين إلى الميدان المتخصّص والذي يضمّ المواد العلمية والتقنية والاقتصادية والفنّية والبصرية والسينمائية.
5) تطوير الكفاءة اللّسانية في اللّغة الاسبانية والألمانية والانجليزية".

يتبيّن لنا من خلال الأهداف البيداغوجية المحدّدة آنفا بأنّها ترتكز أساسا على تهييئ المتعلّم المترجم إلى العالم المهني للترجمة وذلك بالتدرّب على ضوابطه من خلال التطرّق إلى مجالات متخصّصة.

وفي ضوء ما سبق يمكن تلخيص أهداف مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية في الترجمة فيما يلي:

-تطوير الكفاءات اللّسانية والتُّرجمية والتواصلية لدى المتعلّم المترجم.

-التمرّن على العمل الجماعي الذي يخلق جوّ المنافسة العلمية ويحثّ على العمل الجدّي.

-تهييئ المتعلّم المترجم إلى العالم المهني حسب ما يفرضه سوق العمل للتّرجمة من خلال إنجاز مشاريع ترجمية حقيقية.

-تعويد المتعلّم على التعلّم الذاتي من خلال البحث والاستنتاج.

-تنظيم سيرورة العملية التعلمية-التعليمية في قسم الترجمة.

1.10-الوسائل البيداغوجية لمشروع التعلم القائم على المشاريع العمليةPBL-ABP في الترجمة:

كما ذكرت **خوليا لوباتو باتريثيو** (2013) الوسائل التي يتم تسليمها في نهاية المشروع الترجمي وتم تقييمها كما يلي:

-معجم المصطلحات (20%)

-الترجمة إلى اللغة الإسبانية (65%).

-الفاتورة والرسائل الإلكترونية المتبادلة مع الزبون (لا يُقيّم لكن يُتّخذبعين الاعتبار بغية اكتمال المشروع).

-التقرير النهائي(10%).

-المراجع (5%).

واعتبرت **خوليا لوباتو باتريثيو** هذه الوسائل متماشية والمشروع الترجمي،فمعجم المصطلحات يُعنى به جمع المصطلحات التي قام المتعلّمون بترجمتها ويبدو أنّها أولته أهميّة بالغة:وذلك بتقييمه ب20% وقد يعود ذلك إلى إسهامه في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلّم المترجم،كما قيّمت الترجمة إلى اللّغة الإسبانية ب65%،وبهذا تعدّ الأداة الأكثر أهمية لأنّها النواة الأساسية للمشروع الترجمي،أما الفاتورة والرسائل الإلكترونية المتبادلة مع الزّبون لم تُحدِّد نسبة تقييمها لكن تم اتّخاذها في الحسبان نظرا لأهميتها في تدريب المتعلّم المترجم على العالم المهني للترجمة وكذا ضرورتها في اكتمال المشروع ،ومن ثمّ

ذكرت التقرير النهائي وهو ما يقدّمه المتعلّمون المترجمون عند نهاية المشروع وحدّدت نسبة تقييمه ب10% وهو بمثابة عملية إفصاحية للمتعلّم المترجم عن كل ما يجول في ذهنه حول الصعوبات والقرارات والاستراتيجيات الترجمية،وفي آخر المطاف تطرّقت إلى المراجع التي اعتمدها المتعلّمون في البحث وتمّ تقييمها ب5% بهدف توعية المتعلّم المترجم بأهمية مصداقية البحث في الترجمة.

أمّا **بيلار كاستيو وآخرون**(2018) تمثّلت وسائلهم في إعداد بطاقات تعليمية **Fichas didácticas:**

-بطاقة تسيير **Ficha de gestión** تشمل منهجية العمل التي يجب أن يتبعها المتعلّم قبل الشّروع في التّرجمة.

-بطاقة تحليلية**Ficha analítica** تحتوي على أهمّ الخطوات التي يتبعها المتعلّم المترجم في الإحاطة بالنّص المراد ترجمته.

-بطاقة توثيقية **Ficha documental** تشمل المراجع التي تم الاستناد إليها في البحث.

-بطاقة تُدوّن عليها الترجمة الأولية. (مسودّة العمل).

-بطاقة للمراجعة وتدوين الترجمة النهائية.

وأكّد المعلّمون على إعداد هذه البطاقات من قبل المتعلّمين لضبط خطّة المشروع الترجمي وضمان العمل في ظروف منتظمة،فبطاقة التسيير يُحدّد المتعلّم من خلالها منهجية العمل

التي يجب أن يتّبعها قبل الولوج إلى الترجمة،تليها البطاقة التحليلية التي يتّبع المتعلّم من خلالها خطوات معيّنة في البحث عن المعلومات المحيطة بالنّص المراد ترجمته بغية تسهيل عملية الترجمة،ومن ثمّ يعمل على إعداد بطاقة مخصّصة للبحث التوثيقي يجمع فيها المراجع الملائمة لعمله الترجمي،لينتقل بعد ذلك إلى إعداد بطاقة مخصّصة للترجمة الأوّلية يُدوّن فيها مسودّة لعمله الأوّلي، أمّا بطاقة المراجعة فيستعين بها في تدوين الأخطاء المرتكبة في التّرجمة الأوّلية.

2.10-مراحل مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية PBL-ABP في الترجمة:

ولتنظيم المشروع الترجمي ضبطت **خوليا لوباتو باتريثيو** (2013) خطّته بثلاثة مراحل أساسية وتحديد مدّة زمنية لإنهائه،مقدّرة بأربعة أسابيع تتضمّن مايلي:

الأسبوع الأول	**المدة: أربع ساعات**
خُصّص هذا الأسبوع للبحث عن المعلومات المحيطة بالنصّ المراد ترجمته من مصطلحات وتعابير ضمنية، للتمكّن من مقاصده،كما حرصت **لوباتو باتريثيو** على القيام بهذه المرحلة في قاعة الدّرس باعتبارها مرحلة مهمّة في إعداد معجم المصطلحات الذي تمّ تسليمه عند نهاية المشروع.	

الأسبوع الثاني والثالث	**المدة: ثمان ساعات**
في الأسبوعين الثاني والثالث شرع المتعلّمون في العمل بالمجموعات وذلك بترجمة النص ومراجعته وخّصّص له مدة ثمان ساعات نظرا لطول فقرات النص الأصلي (الفاتورة) ومدى تعقيداته.	
الأسبوع الرابع	**المدة: أربع ساعات**
أما الأسبوع الرابع والأخير والذي قُدّرت مدّته بأربع ساعات، فتمّ فيه تسليم العمل النّهائي للمشروع وذلك بتصحيح النص في القسم،أين سلّم المتعلّمون المشروع الترجمي والمتكوّن من:(ترجمة الفاتورة والرسائل الالكترونية والتقرير الذي يتضمن أنواع الصعوبات والمشاكل التي واجهتهم وكذا المراجع لمناقشتها مع المعلّمة).	

الجدول (9): مراحل مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية في الترجمة (لوباتوباتريثيو،2013)

يبدو لنا ممّا سبق،بأنّ المراحل المقترحة أعلاه،هي مراحل منتظمة تقوم على تحديد المدّة الزمنية لاستكمال المشروع،وتُعنى كل مرحلة بخطوة معيّنة في الترجمة،بدءا من البحث وصولا إلى المراجعة وتسليم المنتوج النهائي للترجمة، ممّا يفتح مساحة تعليمية لإثراء النقاش حول الاختيارات الترجمية وفقا لمصادر موثوقة وانتقاء معلومات مناسبة للعمل الترجمي.

فيما اقترح كلّ من **بيلار كاستيو وآخرون**(2018) خمس مراحل للمشروع التعليمي في قسم الترجمة أوردوها كالآتي:

أ.المرحلة الأولى: مرحلة تسيير المشروع

في هذه المرحلة يتم توزيع المهام على أعضاء المجموعة والمتكونة من مسيّر للمشروع ومحلّل للنص المصدر ومترجم ومراجع ومقوّم،إذ يُشرف المسيّر على استقبال النص المرسل من قبل المعلّم في البريد الالكتروني،وتدوين كل الاجتماعات وتواريخ تسليم مراحل المشروع في مفكّرة آلية.

ب.المرحلة الثانية:مرحلة التحليل والبحث

في هذه المرحلة يقوم أعضاء المجموعة بالبحث المناسب الذي يخدم عملهم الترجمي ويشمل نصوص متوازية ومعلومات حول موضوع الترجمة،وكذا استخراج المصطلحات الصعبة للنص المراد ترجمته.

ج- المرحلة الثالثة: إعداد الترجمة الأولية

يقوم المتعلّم المترجم بترجمة النص المصدر ترجمة أولية باستعمال ذاكرات الترجمة **SDL (Trados)**[5]،وتعدّ هذه الترجمة بمثابة مسودّة للعمل الترجمي.

[5]هي ذاكرات للترجمة تساعد على ترجمة النصوص

د- المرحلة الرابعة: مرحلة المراجعة

في هذه المرحلة يُدوّن المتعلّم المترجم مجموع النّقائص المحتملة في مسودّة عمله للتّطرق بعد ذلك إلى الطرائق الممكنة لتصحيح الأخطاء والحسم في انتقاء المقابلات المكافئة.

هـ-المرحلة الخامسة: مرحلة التقويم

في المرحلة الأخيرة يتم تقويم المشروع الترجمي،بتسليم الفاتورة للمعلّمة،لتعرض ترجمتها كترجمة نموذجية يصحّح من خلالها المتعلّمين ترجماتهم،وفي الأخير يعمل مسيّر المشروع بحفظ عملهم الترجمي في ذاكرة إلكترونية(بتخصيص ملفّ واحد لكل متعلّم)،وتحميله على البوّابة الالكترونية"**Moodle**"[6].

يتّضح لنا من خلال ما سبق،بأنّ هذه المراحل المقترحة تتميّز بطابع تقني أكثر من المراحل التي اقترحتها **باتريثيو**،وذلك بتنظيم العمل وفق وسائل تكنولوجية حديثة،ولا ربّما يهدف ذلك إلى تعويد المتعلّم المترجم على الضوابط الحديثة لمهنة الترجمة،التي تواكب التطوّرات التكنولوجية الهادفة إلى تيسير العمل.

3.10-نتائج مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية PBL-ABP في الترجمة:

أكّدت **باتريثيو**(2013) بأنّ تجربتها لمشروع التعلم القائم على المشاريع العملية أعطت نتائج جدّ إيجابيّة في القسم،باعتبار هذا المشروع نموذجا تعليميا يسمح بالمشاركة الكلّية

[6]بوابة إلكترونية تعمل على حفظ الملفّات.

للمتعلّمين على عكس المناهج الكلاسيكية التي انتهجتها سابقا، والتي كانت تقتصر على تلقين الدّرس للمتعلّمين الجالسين في الصفّ الأول فقط.

كما رجّحت أسباب هذه النتائج المرضية للمشروع إلى فاعلية العمل الجماعي وأثرها في إثراء النقاش وإشراك المتعلّمين بتفاعل ملحوظ في العملية التعلّمية،إلى جانب تيسير دور المعلّم الكامن في تأطير العملية التعليمية-التعّلمية.

ويؤيّدها كلّ من **بيلار كاستيو وآخرون**(2018) في نجاعة هذا المشروع التعليمي بفعل إدماج عناصر تعليميّة مهمّة للعمليّة التعليمية-التعلّمية والتي تشتمل على التقويم التكويني(البحث والترجمة الأولية) والتّحصيلي(المراجعة والحصول على ترجمة سليمة)،إذ ترتكز على حلّ إشكالات حقيقية في الترجمة،بحكم النتائج المُرضية المحصّل عليها خلال تجربتهم التعليمية في قسم الترجمة بكلية الآداب والفلسفة بجامعة قرطبة، والناتجة عن حماس المتعلّمين المترجمين وتقبّلهم للعمل بهذا المشروع لأنّه أتاح لهم فرصة اكتساب معارف جديدة والاضطلاع بمهارات عديدة(تواصلية ولغوية وترجمية) فضلا عن العمل الجماعي والتشاركية الفاعلة والشعور باستقلالية البحث ومسؤولية العمل.

وعليه يمكن القول أنّ كل من **باتريثيو**(2013)و**كاستيو بيلار**(2018)يشتركون في تبنّيهم لهذا المشروع التعليمي من خلال تجربتهم في قسم الترجمة فيما يلي:

-فاعلية التشاركية في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية في الترجمة من خلال التعاون الجماعي.

-تحقيق استقلالية المتعلّم المترجم في البحث عن حلول مناسبة لإشكالات حقيقية في الترجمة من خلال مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية في الترجمة.

-اكتساب مهارات جديدة للمتعلّم المترجم تجمع بين الكفاءات التُّرجمية واللّسانية والتّواصلية فضلا عن المناقشة البنّاءة.

-تحديد الأهداف العامة والخاصة أمر ضروري في تطبيق مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية في الترجمة.

-القيام بالبحث حول معارف النص اللّسانية وغير اللّسانية مرحلة مهمّة في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية في أقسام الترجمة.

-القيام بترجمتين(ترجمة أولية وترجمة نهائية) أمر ضروري في مراحل مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية في أقسام الترجمة.[7]

11-الخلاصة:

في ضوء ما سبق يتجلّى لنا بأنّ مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية هو أسلوب تعلّمي وتعليمي يقوم على التشاركية الفعّالة والمباشرة للمتعلّمين أثناء البحث إذ يؤدّي المعلّم من جهة دور المرافق للعملية التعلّمية التعليمية على خلاف المنهجية الكلاسكية

[7] يجدر القول أنّنا استندنا إلى ثلاثة عناصر مشتركة لتجربتي كلّ من لوباتوباتريثيو(2013) وبيلار كاستيو وآخرون(2018) في دراستنا التجريبية،تمثّلت في: تحديد الأهداف(عامّة وخاصة)،البحث التوثيقي، والقيام بترجمتين (أوليّة ونهائية).

القائمة على التّلقين وذلك من خلال الإشراف المستمرّ للمشاريع المنجزة وتوجيه المتعلّم حسب الأهداف البيداغوجية المحدّدة مسبقا والسعي إلى تحقيقها،ويحثّ المتعلّم من جهة أخرى على العمل الجماعي والبحث والنّقد وبناء الحوارات البنّاءة ومعالجة مواضيع قريبة من الواقع وتهيئته للممارسة المهنية،لأن يتعدّى هذا الأخير التلقّي المحض للمعلومات المرئية واللفظية إلى العرض والتفسير والتحليل والاستنتاج،ليُؤهّل بذلك إلى أن يكون العنصر الرئيسي للتعلّم،وهو ما يُكسب المتعلّم عموما مجموعة من المهارات التي تعمل على تطوير روح النّقد والتشجيع وتحمّل مسؤولية العمل،ويساعد المتعلّم المترجم خصوصا على تنمية الملكة اللغوية كونه يتعامل مع اللغة كمصدر أساسي للتعلّم وتطوير الكفاءات الترجمية ويكمن ذلك في عمليّة النّقل من لغة إلى أخرى بمشاركة الزّملاء وتوجيهات المعلّم،على غرار ترقية الكفاءات التّواصلية من خلال المناقشة الجماعيّة واستثمار آراء الآخرين.

الفصل الثالث

التقويم في الترجمة

1-تمهيد :

أضحى التقويم من القضايا البارزة في المجال التعليمي، لما له من أهمية في تطوير المهارات التعلّمية وتفعيل المعالجة البيداغوجية،كما بات يأخذ حيّزا جادّا في الحقلين التعليمي والمهني للترجمة، إذ اجتهد الباحثون (كريستيان نورد،1996)،(أورتادو ألبير،1999)،(جان دوليل،2003) في الجمع بين التنظير والممارسات التّطبيقية للتّرجمة من خلال اقتراحهم لمعايير وآليات تخدم نوعية المنتوج الترجمي وتسعى إلى تطويره،ونظرا إلى أهميته في الدراسات التّرجمية الحديثة،قادنا الفضول إلى التّساؤل حول كيفية استثماره في تعليم الترجمة:ماهي الآليات المناسبة في تقويم أداء المتعلّمين؟هل يمكن لمعلّم الترجمة بلوغ أهدافه من خلال إجراء تقويمي معيّن؟ كيف تبرز انعكاساته على مستوى المتعلّم المترجم؟،تفرض هذه التساؤلات جملة من الإجابات المتمثّلة في أسس تقويمية تنوّه إلى ضرورته في تعليم وتعلّم الترجمة.

2-مفهوم التقويم في التعليم:

يُعرف التقويم بمفهومه العامّ بأنّه:"المساعدة على تحسين وتطوير خطّة التدريس والبرنامج التعلّمي المتمثّل في متابعة الطّلبة في تعلّم المفاهيم والمعلومات الجديدة، كعملية متواصلة وملازمة لعمليّة التدريس"(أبو زينة،2003 ،ص221).

وتعرّفه **أبو علام رجاء** بأنّه:"عملية إصدار حكم على الشيء أو الشخص في ضوء درجة القياس وفي ضوء الأهداف المحدّدة وفي ضوء المعلومات الأخرى التي يتم الحصول عليها من مصادر مختلفة"(أبو علام رجاء،2001،ص96).

وفي ضوء هذه التعريفات، يتبيّن لنا أنّ التقويم أداة تعليمية أساسية في التعليم والتعلّم إذ تقوم على مراقبة سيرورة العملية التعلّمية، فلا يمكن تحقيق الأهداف المحدّدة دون الخضوع إلى المسار التّقويمي المُكيّف حسب الممارسات البيداغوجية الرّامية إلى تحسين أداء المتعلّمين.

1.2 الفرق بين مصطلحي التقويم والتقييم:

ترى **نورا الشامخ**(2012) بأنّ الكثير من الباحثين يُخلطون بين مصطلحي "التقويم" و"التقييم" اعتقادا منهم بأنّ المفهومين يعطيان المعنى ذاته، إلاّ أنّ **أحمد خضر** يحسم الأمر بترشيح مصطلح "التقويم" بالأصحّ لغويا باعتباره الأكثر انتشارا في الاستعمال وتعني تعديل أو تصحيح ما اعوُجّ منه أمّا مصطلح "التقييم" فيدلّ على إعطاء قيمة الشّيء،ويؤيّده **محمّد الجزائري(2008م)** في هذا القول،إذ يفصل بين المصطلحين

باعتبار "التقويم" تقديرا لقيمة العملية التعليمية–التعلّمية بأدوات علمية في مدّة زمنية محدّدة قصد تعديل أو تسوية مسار معيّن لإزالة أيّ اعوجاج منهجي أو معرفي يطرأ على التعلّم، أمّا "التقييم" فهو تقدير عمليّة التعلّم قصد إصدار قرار عنها.

وبالتّالي يتّضح لنا أنّ "التقويم" و"التقييم"مرحلتين تكميليتين يشتركان في بيان قيمة الشيء، فالتقويم يُعنى به معالجة النقائص الواردة في عملية تعلّمية معيّنة، أمّا التقييم فهو تقدير هذه العملية بإصدار الحكم على منتوجها باستعمال وسيلة تعليمية كمنح علامة تقييمية مثلا.

2.2 أنوع التقويم:

تختلف الآراء التربوية حول أنواع التقويم في التعليم، إذ يرى **بن زهرة الغالي**(2016) بأنّه ينقسم إلى ثلاثة أنواع أساسية:

أ.التّقويم التشخيصي Evaluación diagnostica: وهو مرحلة تمهيدية أو قبلية، تكمن في الكشف عن مدى استعداد المتعلّم لاكتساب المعارف الجديدة، وقد يتمّ هذا التّقويم عن طريق أنشطة أو تمارين بيداغوجية مُعالِجة.

ب.التقّويم التّكويني Evaluación Formativa:أماّ التّقويم التّكويني فيتمّ أثناء العمليّة التّعليمية–التّعلّمية يعمل من خلاله المقوِّم على تطبيق إجراءاته البيداغوجية باستعمال الآليات التي يجدها ناجعة في تحقيق أهدافه.

ج.التّقويم التّحصيلي Evaluación Sumativa:هو بمثابة آخر خطوة يمتحن فيها المقوّم متعلّميه من خلال الامتحان النّهائي الذي يسمح للمتعلّم بإبراز قدراته من خلال ما تحصّل عليه من معلومات،ويُمكّن المقوّم من التأكّد من بلوغ أهدافه.

أمّا**العتيبي مرزوق**(2010،ص19) فارتأى للتقويم تصنيفين أساسيين:

أ.**التقويم التشخيصي Evaluación diagnostica:**وهو الذي يمكن حدوثه قبل أو أثناء أو عند الانتهاء من التعليم ويضمّ مايلي:

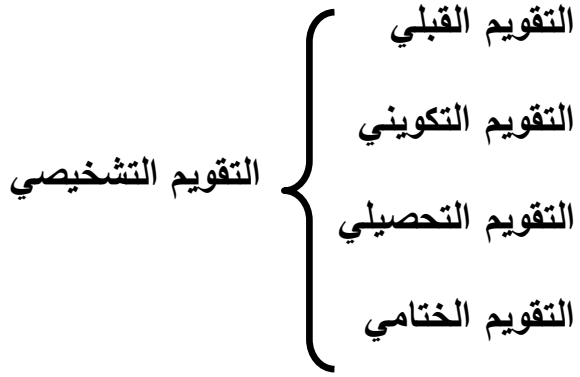
-**التقويم القبلي Evaluación Inicial:** الذي يُعنى بتقويم المكتسبات القبلية للمتعلّمين.

-**التقويم التكويني Formativa Evaluación:**هو تقويم مستمرّ وملازم للعملية التعليمية التعلّمية، يهدف إلى تزويد المتعلّم بالمعارف اللازمة في تكوينه.

ب.التقويم الختامي Evaluación Final:

يكمن في تقييم الأداء النهائي للمتعلّمين، إذ يقوم على إعطاء تقديرات يتبيّن من خلالها مدى مكافئة تحصيلهم المعرفي.(أنور عقل، 2002،ص32).

وبناء على اختلاف هذين الرأيين حول تصنيفات التقويم، سنحاول توفيقها من خلال الشّكل التّالي:



الشّكل(5): التوفيق بين أنواع التقويم المقترحة (من إعدادنا).

ومن خلال الشكل المبيّن أعلاه، ارتأينا تصنيف التقويم كالتّالي:

أ.التقويم القبلي: هو بمثابة مرحلة تمهيدية يسعى المقوِّم من خلالها إلى فحص المكتسبات القبلية والمستوى الآني للمتعلّمين.

ب.التقويم التكويني: يسعى من خلاله المعلّم إلى معاينة نقائص متعلّميه، ويخضع المتعلّم إلى الكشف عن أخطائه.

ج.التقويم التحصيلي: تتم من خلاله معالجة نقائص المتعلّمين من خلال توجيهات المعلّم أو تطبيق آليات تعليمية حسب مقتضيات المقاييس المُدرّسة.

د.التقويم الختامي: هو تقويم نهائي يتمّ من خلاله تقدير العمل النهائي للمتعلّمين.

أمّا **التقويم التشخيصي**، فهو عملية تقويمية شاملة لأنواع التقويم المذكورة أنفا، لأنّ المقوِّم يعمد إلى تشخيص مستوى متعلّميه قبل وأثناء وبعد الدّرس.

ومن خلال ما سبق يتّضح لنا أن العملية التّقويمية أضحت عملية أساسية في العملية التعليمية–التعلّمية،بكونها تستلزم آليات وتجهيزات لإنجاحها، ومن هذا المنطلق يتبادر إلى ذهن كل مهتمّ بعلم التّرجمة ما إن كان للتّقويم مجالا مثمرا في التّرجمة،وماهي المعايير الإجرائية المتّبعة في تقويم منتوج المترجم على وجه العموم وكيفية استثماره في تكوين المتعلّم المترجم على وجه الخصوص؟

3.مفهوم التقويم في الترجمة:

قد يصعب علينا تحديد مفهوم واحد موحّد لتقويم التّرجمة،في ظلّاختلاف تصوّراتالمقوِّمين وهذا ما يؤكّد عليه **مارتيناز ميليس(2001) Martinez Melis**،إذ يرى أنّ التقويم في الترجمة لا يقتصر على اتّباع نموذج معيّن لتقويم التّرجمة فحسب وإنّما يرتبط مفهومه بتصوّر المقوّم للتّرجمة في حدّ ذاتها،وقد يقودنا هذا المفهوم إلى التّفكير بأنّ مفهوم التّقويم يختلف من باحث إلى آخر حسب تأويلاتهم عن مفهوم النشاط الترجمي.

وفي هذا الصّدد ترى **أورتادو البير(1995)** أنّ الأبحاث الحديثة توصّلت إلى أنّ التّرجمة لا تقتصر على نقل البنى اللغوية بل تتجاوز ذلك إلى تحقيق أبعاد نصيّة وتواصلية،بينما ترى **كريستيان نورد(1998)** أنّ الترجمة إضافة إلى أنّها عملية تواصلية تستند مهمّتها الأساسية إلى نقل وظيفة النّص،ومنه يتبيّن لنا صعوبة حصر مفهوم تقويم التّرجمة في مجال معيّن ذلك أنّه عصارة كلّ باحث عن تصوّراته القائمة حول التّرجمة .

إلاّأنّ **روبير لاروز(1998)** يرى بأنّ الحكم على التّرجمة يكمن في بلوغ ترجمة مُثلى وبهذا يمكن أن نفسّر ذلك على أنّ التّقويم في التّرجمة يقوم على تحديد أهداف معيّنة ويسعى إلى تحقيقها،وقد يؤدّي ذلك إلى حصر التقويم في نشاطات معيّنة بغية معالجة النقائص الواردة من خلال نشاطات تقويمية أو تمارين ترجمية.

وفي ضوء هذه التّصورات يتضح لنا أنّ تقويم الترجمة هو"عملية شاملة لا تقتصر على منح علامات،بل يتطلّب ذلك تغذية راجعة بنّاءة،توحي للمتعلّم بالمشاكل التي واجهته أثناء التّرجمة" (**ألينا سيكارا**،2008،2005)،أي أنّ المتعلّم المترجم يواجه مسارا ترجميا يُرسّخ من خلاله رصيدا تُرجميّا يضطلع به في حياته المهنية كمترجم،وليس امتحانا شكليا يسعى من خلاله إلى الحصول على علامة مميّزة يكمن هدفها الوحيد في الانتقال إلى مستوى تعليمي متقدّم.

1.3 أهمّية التقويم في الترجمة:

يدفعنا الحديث حتما عن أهمية التقويم في الترجمة إلى التّساؤل عن الغاية من منه،لماذا نقوّم؟والطّرائق التي نقوّم بها: كيف نقوّم؟ والإجابة عن هذه التساؤلات تستحضر حتما أهمّ عنصرين أساسيين في اكتمال العمليّة التقويميّة،فلا شكّ بأنّ أهميّة التّقويم تكمن في كلّ من المعلّم والمتعلّم أي المقوِّم والمُقوَّم:

أ.أهمية التقويم لدى المعلّم:

يُعدّ التقويم بالنّسبة للمعلّم المساحة البيداغوجية التي يرتكز عليها أثناء القيام بمهمّته ويستلزم ذلك إعداد محتوى تعليمي ناجع وتحديد أهداف معيّنة يسعى جاهدا إلى تحقيقها تقضي بالإمام بمتطلّبات المتعلّمين ولا يقتصر ذلك على منهجية واحدة أومحتوى تعليمي ثابت،وإنّما يسعى إلى تجهيز محتوى قابل للتعديل حسب النتائج المحصّل عليها ليتّخذ قرارات مناسبة في سبيل تحسين أداء المتعلّمين،ويتبيّن لنا ذلك من خلال قول **موساوي الحاج:** "التقويم هو وسيلة فعّالة لضبط العمليّة التّعليمية–التّعلّمية،يكفي فقط أن يدرك المقوِّم ماذا يُقوِّم وكيف يقوِّم" **(موساوي الحاج**، 2008،ص14).

ب.أهمية التقويم لدى المتعلّم:

يستحيل للمتعلّم أن يستغني عن التّقويم في مشواره التعلّمي فلولاهلا يتمكن من تحسين إنجازاته باستمراريّة وبطريقة مضبوطة(**هانس جورج هونينغ HoningHans George**،1997،2008) وهذا يعني أنّه يحتاج حتما إلى تمارين يقوّم بها مستواه بغية معالجة نقائصه والسعي إلى التّطوير من إمكاناته في بلوغ أهدافه التعلّمية،وقد يتوقّف ذلك على المعلّم بشكل كبير ذلك أنّه مسئول على إثارة فضول المتعلّم وتحريك فكره وقد يتعذّر تحقيق ذلك حالما امتنع المتعلّم عن المثابرة أي ينبغي عليه التحلّي بالإرادة وروح النقد الذّاتي في سبيل إنجاح العمليّة التّقويمية.

2.3 –التقويم في الترجمة بين الجودة والرداءة:

قد نتساءل في مسألة تقويم الترجمة عن مدى تحقيق جودتها،أو ما يُعرف بمفهوم الترجمة الجيدة–**La buena traducción**،أي أننا نتساءل حول ماهية الأسس التي يبني من خلالها مقوِّم الترجمة تصوّره في ظلّ اكتناف الغموض حول تأييد وجود هذا المفهوم من عدمه؟

فجان دوليل (2001)مثلا يعارض فكرة "الترجمة الجيدة"(ص221).لأنّ الترجمة الرديئة تشترك في المساوئ أما الترجمة الجيدة فهي"الترجمة الإبداعية"الفريدة من نوعها التي قلّ ما تقاسم جودتها ترجمات أخرى،وقد يكون ما طرحه **جان دوليل**يشير إلى ذاتية الحكم التي يُصدرها المقوِّم على ترجمة ما،أمّا **هانس هونينيغ** (1997) فيرى بأنّ الترجمة الجيّدة هي التي تجعل القارئ لا يشعر بأنّها ترجمة،وينتج ذلك عن تقمّص المترجم لدور المؤلّف،ممّا يوحي للقارئ بأن النصّ الجديد بمثابة نص أصلي،إلاّأنّ **جوليان هاوس** (1997)تعارضه في هذا الشأن على أساس أنّ الترجمة التي تبدو نصا أصليا قد تثير شكوك القارئ،لأنها تعتقد بأنّ الجمع بين رونق الأسلوب ودقّة المعنى أمرا مستحيلا،ومن خلال هذه الآراء التي تبدو متضاربة كلّيا يتبيّن لنا أنّه من الصعب تحديد مفهوم الترجمة الجيدة أو بالأحرى يتعسّر تحديدها عند المقوِّم.

إذ لا يوجد لحدّ الساعة نموذجا لتقويم الترجمة يرضاه الجميع ولا حديث عن معايير موضوعية لتقويم نوعية أداء الترجمة.(**ألينا سيكارا**،2005).

وفي سياق آخر ،يرى **دانيال جيل**(1995) بأنّ الهدف من تكوين المترجمين يتجلّى في تقويم الترجمة من خلال بلوغ أسمى جودتها،وباستقلالية تامّة عن ما يفرضه سوق العمل لأن تعليمية الترجمة تفتح النقاش حول أفكار وذهنيّات المتعلّمين المترجمين حول المسار الترجمي،ممّا يؤدّي بالمتعلّم إلى بذل أقصى مجهوداته في سبيل تحقيق أهدافه البيداغوجيةفضلا عن أنّ هذا التقويم يحثّه على تقبّل النقد البنّاء الذي يقوده إلى النجاح،ولعل ما قصده **دانيال جيل** يتمحور حول قضية اختلاف أهداف المقوّم في المجال المهني وعن أهدافه في المجال الأكاديمي لأن الأوّل يسعى إلى إرضاء الزبون أما الآخر فيسعى إلى صنع هوية المترجم وفرض أفكاره الترجمية،لمواكبة الحياة المهنية مستقبلا.

ويجدر القول أنّ هذه التناقضات ناتجة عن اختلاف التصورات القائمة حول مفهوم الترجمة بحدّ ذاتها والغاية منها،إلاّ أنّ التقويم يستدعي حتما استراتيجيات ثابتة ودقيقة في قياس "جودة الترجمة"،وهو ما يفرض على كلّ مقوّم أن يحدّد معاييرا علمية لتقويم نوعية الأداء التّرجمي.

3.3-معايير تقويم الترجمة:

إنّ الإتّفاق حول ضرورة تقويم الترجمات بغرض التأكّد من جودتها أضحى أمرا بديهيا لا وبل حتميّا في الترجمة،لكن السؤال المطروح في هذا السّياق:هل يقتصر هذا التقويم على التمييز بين الخطأ والصّواب دون الإدلاء بتبريرات مناسبة أم يقتضي الأمر معايير ملائمة لتحقيق ذلك؟

هنا يجيبنا **جون كلود جيمار Jean Claude Gémar** (1996) بتساؤل آخر يفي بغرض الرّد على تساؤلنا ألا وهو كيف لنا أن نحكم على أيّ عمل بكل موضوعية دون الإستناد إلى جملة من المعايير العلمية؟ (ص501).

يجدر القول أنّ **جيمار** لا يتساءل بل يوضّح بداهة وجود معايير لتقويم الأعمال الترجمية،وتؤّيده **أورتادو ألبير**(2008)في ذلك بتعريف المعايير على أنّها أداة ضرورية في العملية التقويمية.

وهذا يدلّ على ضرورة التطرّق إلى أهمّ المعايير التي يجدها الباحثون مهمّة في تقويم الترجمات،وسنكتفي في هذا الصدد برصد أبرزها:

1.3.3- معيار الموضوعية في تقويم الترجمة بين مؤيّد ومعارض:

أثارت مسألة الموضوعية في الترجمة جدل الباحثين منذ أمد بعيد وهذا ما يتبيّن لنامن خلال ما يراه **جيمار(1996)** في أنّ الموضوعية في تقويم نوعية الترجمة كانت ولازالت محلّ اهتمام الباحثين(ص 501)، وأكّد **جان دوليل(2001)** بدوره على ضرورة الالتزام بالموضوعية الكاملة أثناء العملية التقويمية ويرى في هذا السياق بأنّه من الضروري التحيّد عن الأحكام العاطفية والملاحظات الشخصية التي لا أساس لها على الإطلاق.(ص210).

فيما تعارضه **فرانسواز كمبانال- Francoise Campanale**(2001) باعتبار التقويم عملية غير قابلة للتجريد من الذّاتية(ص7).

ويؤيّدها في ذلك **سكالون – Sacallon** (2004) بفكرة التّخلي عن الإلتزام بالموضوعية الكاملة التي لطالما اعتُمدت كمنهجية ناجعة في التقويم(ص ص1–2).

قد يُشكّل هذا التضارب خللا في العملية التقويمية ممّا يصعّب علينا الاعتماد على معيار الموضوعية في الترجمة في خضم التصورات المختلفة حول مفهومها وتقويمها ذلك أن كل ممارسة إنسانية على مدى اختلافها وليس الترجمة فحسب لا تخلو من الذّاتية إذ "تؤثر فيها عوامل نفسية،التزامات شخصية،تعهدات ومحفّزات سلوكية"(سعيد علوش،2000،ص15).

وهذا يبيّن لنا أن هذا المعيار قد يكون غير كاف في تقويم الترجمة وقياس نوعيتها،لأن الأمر ليس مجرّد التركيز على موقف المقومّ من الترجمة بقدر ما هو متعلّق بالمنتوج الترجمي الواجب خضوعه إلى معايير أدقّ مبنية على أساس احترام التزامات النّصين الأصلي والهدف،وهذا ما يقودنا حتما إلى التساؤل حول ماهية المعايير التي يمكن للمقوِّم إقناع المقوَّم من خلالها بالخطأ المرتكب.

2.3.3–معايير روبر لاروز Robert larose في تقويم الترجمة:

يبني**روبير لاروز** تقويمه على أساس معيارين أساسيين ألا وهما"النص **Le texte** ومحيط النّص **le prétexte**"(وُثّق في موساوي الحاج،2008) ويقصد **روبير لاروز** بمحيط النص كل ما يتعلق بالمؤلف ومقصوديته والمعطيات الثقافية المحيطة به.

أمّا النص فقد يقصد به كلّ المعايير النصية والتي تضم البنية الكبرى**Macrostructure** وهي التركيبية الدلالية للنص أي التنظيم الموضوعاتي أمّا البنية الصغرى –**Microstructure** فهي تشمل المقاطع اللغوية المعزولة عن بعضها البعض وعن محتواها(أحمد الجوهري،د.ت،ص99) .

ويشير الباحث من خلال هذين المعيارين إلى ضرورة الاهتمام بالنص بكل جوانبه اللسانية باحترام التنظيم الموضوعاتي وتدرج أفكار النّص غير اللسانية وذلك بالتوصّل إلى إيجاد مكافئات مناسبة حسب ما تفرضه معاني النص،وهذا ما يؤدي بالمقوِّم إلى اجتناب الإنزلاقات الذاتية والحصول على عملية تقييمية دقيقة مبنية على معايير علمية.

3.3.3–معايير جوليان هاوس**Juliane Haouse** في تقويم الترجمة :

تطرّقت **جوليان هاوس** إلى ضرورة تقويم الترجمة بناء على مفهومين أساسيين ألا وهما :المنتوج الترجمي والقارئ المستهدف،أي أنّ يأخذ المترجم بعين الاعتبار أثناء ترجمته ماذا يترجم؟ ولمن يترجم؟ وفي هذا المقام تقترح ثلاث خاصّيات مهمّة في عملية النّقل:

–الخاصيّات الدّلالية.

–الخاصيّات التّداولية.

–الخاصيّات النّصية.(**جوليان هاوس**، 1977)

يبدو أن هذه الخاصّيات التي ذكرتها **هاوس** هيئت للمقوِّم أرضية علمية يضطلع بها لتقويم الترجمات بالإلمام بأهمّ الجوانب التي تحيط بالنّص لسانية كانت أم تداولية،ويتبيّن

لنا أنّها أولت اهتماما إلى التّكافؤ الوظيفي من خلال هذا الطّرح ممّا يؤكّد على أنّ التقويم يُبنى على أساس قياس مدى مكافئة النّص الأصلي، ليس بالمقابلة اللّفظية بل بالمكافئة الوظيفية التي تحقّق الوظيفة التواصليّة وتبلّغ معاني النص،وفي هذا المقام اقترح كلّ من الباحثين **حاتم وموسون Hatim&Mason** ثلاثة أبعاد نصية أكثر شمولية ألاّ وهي كالتّالي:

-**البعد التّداولي:** والمتعلّق بمقصودية النص.

-**البعد السيميائي:** والذي يعتبر النص مجموعة من الرّموز.

-**البعد التواصلي:** والذي يشرح المتغيرات اللّسانية الموجودة في النص.(حاتم وموسون، 1990)

يبدو أنّ هذه الأبعاد التي اعتمدها كلّ من **حاتم وموسون** وضّحت أكثر الخاصّيات التي تطرّقت إليها **هاوس**،ولعل اقتراح هؤلاء الباحثين يساعد في حثّ المقوِّم على احترام هذه الأبعاد المقترحة في الحكم على الترجمات،كما يتّضح لنا أنّ قضيّة الحكم على نوعية الترجمة لا تقتصر على النقل اللّفظي فحسب بل أضحت تهتم بكلّ الأبعاد النصّية التي يراعيها المترجم في مساره وبالتالي تساعد المقوِّم على اتّخاذ منحى أوسع وأشمل في إصدار أحكام أكثر موضوعية.

4.3.3-معايير أنصار النظرية الوظيفية:

بغضّ النّظر عن النص وأبعاده، حثّ الوظيفيّون على تقويم الترجمات حسب تصوّرهم للترجمة التي ترتكز أساسا على الهدف المراد تحقيقه من النص المترجم **Theory Skopos**،إذ يرى **هانز فيريمر** – **VeremerHans**(1996) أنّ المترجم هو من يُحدّد الهدف من الترجمة،فيما يلتزم المقوِّم بالحكم على نوعية الترجمة من خلال تحقيق الهدف المحدّد للنص المترجم، فتحديد غاية معيّنة من الترجمة، يجعل المقوِّم يركّز على تحقيق الهدف وشدّ انتباه القارئ أكثر من احترام أبعاد النص الأصلي.

ولعلّ تحديد الأهداف للنّص المترجم يقودنا إلى التّفكير بأنّ الوظيفيين لا يهتمون بالنص الأصلي بقدر ما يولوا اهتمامهم بالنصّ الهدف،ممّا يمنح للمترجم حرّية الخيارات الترجمية والعمل على التصرّف في مواجهة المشاكل الترجمية وعلى هذا الأساس يرى **هونينغ** (1997) بأنّ النظرية الوظيفية تصلح أكثر في الجانب التعليمي للترجمة أكثر من ممارسة الترجمة كمهنة، بحيث تحثّ المتعلّم على اتّخاذ القرارات المناسبة في الترجمة استنادا إلى تحقيق الغاية منها.

ذلك أنّ المتعلّم المترجم قد يتردّد في الاختيار بين المنهج التأويلي أو الحرفي للترجمة تخوّفا من الذاتية في نقل المعنى،إلاّ أنّ موساوي الحاج (2008) لا يوافق تماما هذا الرّأي،وذلك بتساؤله حول مدى الاكتفاء بتحقيق الهدف كمعيار ناجع لتقويم الترجمة،ممّا قد يقودنا إلى ترجمة مستقلّة عن النصّ الأصلي ويجعلنا نحيد عن تبليغ كل مقاصده ويوقعنا في إشكالية الخروج عن النطاق الترجمي إلى مفهوم"الكتابة الجديدة"،وانطلاقا من

هذا المعيار فصل **موساوي الحاج** هذه القضية بالتّأكيد على أن الوظيفة النصية كمعيار ناجع في تقويم الترجمة يرتبط أساسا فيمدى تحكّم المترجم بمشروع ترجمته وكذا تحكّمه في توظيف الكتابة لصالح الهدف الذي ينشده(ص41).

ومن خلال هذه المعايير، يتّضح لنا بأنّ الوظيفيين اهتمّوا بمحتوى النص الهدف أكثر وهو ما نجده وسيلة تُجنّب المترجم الوقوع في مشكلة التقيّد بالنص الأصلي، لكنّها لا تضمن النقل الكلّي للدّلالات الأصلية.

5.3.3-معايير تقويم الترجمة عند كريستين دوريو Christine Durieux:

تطرّقت **كريستين دوريو (1998)** إلى مسألة مهمّة في تحديد معايير تقويم الترجمات،تُذكّرنا من خلالها إلى أهمّية الإحاطة بالجوانب اللسانية للنّص لأنّ المترجم مهما كانت صفته متعلّم مترجم أو مترجم محترف لا يمكنه خرق البنية النصية فبما أنه ينطلق من نص،فينبغي أن ينبثق من عمله الترجمي نصا جديدا بأبعاد لسانية جديدة.

ومن هذا المنطلق تقترح **كرسيتين دوريو** ثلاثة معايير أوردتها كالآتي:

-الترابط**Conectividad**

-الاتساق**Cohésion**

-الانسجام**Coherencia**

ومن خلال هذه المعايير يتبيّن لنا أن **كريستين دوريو** تبنّت"لسانيات النص"كمنهج لتقويم الترجمات،نظرا لأهمّيته في تسهيل مهمّة المترجم والمتعلّم خصوصا،بالتركيز على مبدأ

تحقيق منطقية النص وإدراك أهمّية اتساق والتحام النص الذي بدونه يضحى النص مفكّكا بنيويا وسياقيا،فعلى أساس الترابط يسعى المتعلّم إلى استعمال كل الأدوات اللسانية المناسبة للرّبط بين أفكاره الأمر الذي يؤدّي إلى استعمال أفكار سلسة باحترام تدرّج التنظيم الموضوعاتي للنص **Progresión temática**بغية حصول على نصّ منسجم.

لكنّنا نقترح في هذا السياق، أن يُحلّل النص الأصلي بالأدوات اللسانية التي تفيد العمل الترجمي فقط،دون التركيز على منح جهد وفير ووقت كبير لهذه المرحلة وإغفال مرحلة الترجمة،لأنّ الهدف الأول والأخير من تطبيق هذه المعايير يكمن في ترجمة النص الأصلي،وليس دراسته لسانيا فقط، فمن المفيد أن تُستعمل هذه المعايير عند إيجاد صعوبة في فهم الإحالات النصية أو تعذّر استيعاب ترابط جمل معيّنة.وذلك تفاديا لتقيّد المترجم بتركيبة النص الأصلي والتي تختلف بطبيعة الحال عن لغة النص الهدف.

6.3.3-معايير تقويم ترجمة النصوص عند جون دوليل:

يرى **جان دوليل**(2001) بأنّتقويم الترجمات ينبغي أن يخضع إلى تصنيف معيّن إستنادا إلى أنّ معايير التقويم في الترجمة تختلف حسب اختلاف أنواع النصوص،وفي هذا السياق يشير**دوليل** إلى أهمية تصنيف النصوص في الترجمة إلى صنفين(نصوص أدبيّة ونصوص براغماتية).إذ أولى لكلّ صنف معايير خاصّة بتقويمه،ذلك أنّ اختلاف الوظيفة يُغيّر طبيعة التقويم،إذ يعي كلّ باحث أو مهتمّ بالترجمة باختلاف ترجمة النصوص الأدبية عن ترجمة النصوص الأخرى،كونها نصوص تركّز على الإبداع والتجرّد من الدقة

العلمية على عكس النصوص العلمية التي تقتضي الدقة واستعمال الأسلوب التقني بمقابلة المكافئات المناسبة،وقد يكون هذا الاختلاف البارز هو ما قاد حتما **جان دوليل** إلى التمييز بين معايير التقويم في ترجمة النصوص إلى:

أ.معايير تقويم النصوص التداولية:

-الدّقة في تبليغ النص الأصلي Exactitud:

احترام مقاصد النص الأصلي بكلّ ما يحمله من أبعاد دلالية وتدولية.

-مطابقة قواعد الكتابة الخاصة بكلّ نوع: ينوّه **دوليل**إلى ضرورة تحرير كلّ نص حسب طبيعته، نظرا لاختلاف أنماط النصوص.

-الملائمة الوظيفية la pertinencia funcional:يُعنى بها احترام الوظيفة المحدّدة للغة الهدف.**(جان دوليل،2001)**

يبدو أن هذه المعايير التي اقترحها **دوليل** لتقويم النصوص البراغماتية اختزل بها طريق المقوِّم في مساره التقويمي، فهي بمثابة نموذج تطبيقي يستند إليه المقوِّم في المجال الأكاديمي أكثر ليبرهن بها لمتعلّميه على ارتكابهم للأخطاء البراغماتية التي كان من الصّعب تحديدها بدقة في المقاربات اللسانية والترجمية السابقة،لأنه لخّص بامتياز كلّ ما قيل سلفا في ثلاثة عناصر جوهرية ينطلق منها معلّم الترجمة في التقويم ويتقبّلها المتعلّم في مساره الترجمي.

ب-معايير تقويم ترجمة النصوص الأدبية:

يرى **جان دوليل** (2001) بأنّ الترجمة الأدبية تُبنى أساسا على قوة الإبداع الأدبي،أي أنّه يؤيد من يعتبر النّص الأدبي إبداعا،والترجمة بالنسبة له ما هي إلا ممازجة بين التناغم الشكلي وقوة المعنى،وبهذا القول يتحدى الإشكالية القائمة حول استحالة وإمكانية الترجمة الأدبية،لأن معيار نجاح الترجمة الأدبية بالنسبة **لجان دوليل** قائم على الإبداع الأدبي.ونفسّر ذلك بأنّ الترجمة الأدبية هي أيضا إنتاج لغوي بليغ،فلا يكف أن ننقل المعنى بمعزل عن جمالية الشكل،فإن كانت خاصيّة الدّقة تميز النصوص العلمية،فالإبداع هو ما يميّز النصوص الأدبية الذي لا بد احترامها في الترجمة.

يتّضح لنا ممّا سبق،بأنّ معايير تقويم الترجمة عند دوليل، تعتمد على تصنيف نصّي يقوم على تحقيق الوظيفة النصية،وبذلك تختلف أساليب الترجمة حسب نمطية النص أدبية تشمل النصوص النثرية والشعرية،أو تداولية تضم النصوص العلمية المتأدّبة(السياسية والصحفية)،أو النصوص المتخصّصة التي تحتاج إلى دقة انتقاء المصطلحات.

في ضوء المعايير المذكورة آنفا،تبيّن لنا أنّ كل باحث قدّم للدراسات الترجمية معاييرا لتقويم الترجمات حسب تصوراتهم المختلفة عن الترجمة،وهناك من المعايير التي تخدم الترجمة المهنية كالمعايير التي استند إليه كل من **هاوس(1997) وحاتم وماسون(1997)** ومنها ما يخدم الترجمة التعليمية أكثر كما هو الحال بالنسبة **لكريستين دوريو (1998)**التي اهتمّت باتساق النص وانسجامه بهدف تحقيق منطقية النص

المترجم، أو**جان دوليل(2001)** الذي أكّد على ضرورة تصنيف النصوص حتى يتمكّن المتعلّم المترجم من تحقيق الملاءمة الوظيفية، كما لاحظنا أيضا بأن كلّ باحث اختلف عن الآخر في عرض معاييره،لكنّنا نرى أنّ هذا الاختلاف لا يؤثّر في مردودية التقويم ذلك أن كل جهود الباحثين التقت في تحقيق هدف واحد ألا وهو توفير فضاء علمي دقيق يفي بتقويم الترجمات والإسهام في تحسين نوعية المنتوج الترجمي، وكل بحث جديد ما جاء إلاّ ليثري العملية التقويمية للترجمة، وبالتالي يتراءى لنا أهمية دمج هذه المعايير في تقويم الترجمات، والتي قد يتمخّض عنها استنتاج معايير جديدة، تنبثق عن تفحّص إشكالات جديدة تصادف المسار الترجمي، والتي بإمكانها أن تخدم التقويم الترجمي في زوايا أخرى.

4- التقويم في تعليمية الترجمة:

بعد أن فرغنا من عرض المفهوم العام لتقويم الترجمة وإبراز معاييره، يبقى لنا أن نتطرّق إلى أبرز مبادئه في تعليمية الترجمة وقد يكون المفهومين متداخلين فيما بينهما،استنادا إلى ما سبق ذكره،لكن قد يختلف الأمر نوعا ما فيما يخصّ التقويم في الجانب التعليمي،لأنّنا نقوِّم متعلّما يخطو خطواته الأولى في الترجمة على عكس المترجم المُمارس للترجمة كمهنة والذي يُلزم بامتلاك الكفاءة اللسانية كشرط أساسي في الترجمة أمّا المتعلّم فهو ليس مُلزما بامتلاك هذه الكفاءة بقدر ما هو ملزمٌ باكتسابها،فإن تطرّقنا إلى التقويم التعليمي للترجمة،فنحن بصدد تكوين متعلّم ينبغي أن تتوافر فيه صفات

المترجم المحترف،وعليه يتبادر إلى ذهن أي معلّم كيفية إيجاد السّبل الناجعة في تقويم الأداء التّرجمي للمتعلّم المترجم،لأنّ هذا الإجراء لا يقتصر على تقويم نوعية الترجمة بل يسعى المعلّم من خلاله إلى تقويم نقائص المتعلّمين،وللإجابة عن هذه التساؤلات،سنعرض في هذا الفصل بعض تصوّرات الباحثين حول التقويم في تعليمية الترجمة:

-**ماذا نقوّم في تعليمية الترجمة؟** يجيبنا بعض الباحثين أمثال **دانييل غواديك**(189) و**دانسات**(1989) Dancette و**دانييل جيل** (1992) باقتراح بعض الآليات البيداغوجية المساعدة في تطوير مهارات ومعارف المتعلّم المترجم.

-**كيف نقوّم في تعليمية الترجمة؟** تُجيبنا كلّ من أورتادو ألبير(1999) وجان دوليل(2003) باقتراح نماذج تقويمية.

-**لماذا نقوِّم في تعليمية الترجمة؟** إن تطرّقنا إلى التقويم في تعليم الترجمة فلا يكفينا الكشف عن الخطأ بل يقتضي الأمر آليات أخرى لمعالجتها،وتجيبنا في هذا الصّدد **لويس برونات**(2000) **Louis Brunette** باقتراح معايير معالِجة لنقائص المتعلّمين المترجمين.

1.4-أدوات التقويم في تعليمية الترجمة:

من البديهي أن يحتاج المقوِّم إلى أدوات يستند إليها في تقويم متعلّميه،فبعد اختيار موضوع التّقويم يجب في المقابل اختيار أدوات مناسبة لتقويمه ،لتصبح هذه الأدوات ضمن مخطّطات العملية التقويمية التي تقضي بتفعيل التشاركية التعليمية-التعلّمية في

الترجمة،وفي هذا الصّدد سنعرض أبرز الأدوات اللاّزمة في تقويم الترجمة،نذكرها كما يلي:

1.1.4-المقوِّم:

يرى **موساوي الحاج** (2008)بأنّ المقوِّم يُعدّ بحدّ ذاته أداة هامة في العملية التقويمية،إذ يتطلّب التقويم الناجع في تعليمية الترجمة،مقوِّما خبيرا بالترجمة في المجالين النظري والتطبيقي،ويؤكّد من جهة أخرى على صعوبة الحكم على التّرجمة في المجال التعليمي خصوصا أنه بحث لم يبلغ النضج المنشود-على حد قوله- وأنّ البراعة في النقد مرفوضة في حال غياب البديل،وانطلاقا من هذا القول نستخلص أنّ مهمة المقوِّم في غاية الحساسية لكنها أساسية في العملية التقويمية،إلاّ أنّ ذلك يفرض شروطا عليها أن تتوافر في المقوِّم حتى يتسنى له النّقد والتقويم وبلوغ أهدافه البيداغوجية المحدّدة مسبقا.

2.1.4-تمارين الترجمة:

يجدر القول أنّ هذه الأداة تعدّ أساسية في المرحلة التقويمية باعتبارها صلب الأداء التعليمي في الترجمة،إذ تُمكّن المقوِّم من إطلاق العنان للمُقوَّم نحو التّرجمة عن طريق تمارين يجدها مناسبة لظروف حصته ومتطلّبات مستوى متعلّميه،وفي هذا الموضوع صنّف **مارتينازميليس** (2001) تمارين الترجمة إلى صنفين أساسيين:

-**التمارين المباشرة:** وهي التمارين التقليدية التي تهتم بنقل النص من لغة إلى أخرى،يركّز فيها المقوّم على منتوج الترجمة.

-**التمارين غير المباشرة:** هي جملة من التمارين المكمّلة،يعدّها المقوّم بغية قياس مكتسبات المتعلّمين من كفاءات فرعية أو كفاءات عامة،وتكمن في التلخيص والنقاش والإستبيان وتمارين البحث التوثيقي والترجمة النموذجية وبروتوكولات الإفصاح.

3.1.4-النّصوص:

حتّى وإن تبدو وسيلة النصوص أمرا بديهيا اعتاد عليها المعلّم في تلقين درسه إلاّأن اختيارها لا يعد بالأمر الهين إذ يلتزم المعلّم باختيار نصوص تتميز بالحداثة والتنوع وأن لا يكتف بنصوص جرت له العادة في استخدامها في كلّ موسم،ما يؤدّي به إلى غياب الديناميكية والتجديد في العمل.

وهذا يدل على مدى أهمية النصوص في العملية التقويمية باعتبارها بابا تعليميا يفتح المجال للمتعلّمين للتّعرف على أهم الإشكاليات الشائكة في الترجمة من خلال التّطرق إلى مختلف أنواع النّصوص وطبيعتها أدبيّة كانت أم علميّة مع محاولة إيجاد سبل لحلّها،أما بالنسبة للمقوِّم فقد يمكن له انتهاجها كخطة تعليمية يحدّد من خلالها أهدافه البيداغوجية من جهة ويتعرف على نقائص طلبته من جهة أخرى ويبني عليها تصوّراته التقويمية لتبرز له منحاه البيداغوجي من أين ينطلق وإلى أين يصل.[1]

[1]لتوضيحات أكثر راجع (الفصل الأوّل،ص ص 34-44)

4.1.4- التلخيص:

يرى **دونيس جوهيل**(1999) Denis juhelبأنّ التلخيص تقنية بيداغوجية تكمن في تلخيص النص الأصلي شفويا أو كتابيا،وذلك للإلمام بأفكار النص الأساسية وفهم المغزى الإجمالي لمقصودية الكاتب،إلاّ أنّه يولي الأهمية إلى التلخيص الشفوي باستعمال اللغة الهدف ويعتبره أنجع طريقة للتأكّد من فهم المتعلّمين لمقاصد لغة النّص الأصلي. وذلك يعني أنّ التلخيص أداة مكمّلة للمسار التكويني للترجمة يستند إليها المقوِّم في تحليل معطيات النص ممّا يسهّل مهمّة نقلها إلى لغة مغايرة،لكن يبدو لنا أنّ هذه الأداة قد تنقص عناصر أساسية من النص الأصلي،في حالة عدم تمكُّن المتعلّمين من معايير تقنية التلخيص،ممّا يؤدّي بالمتعلّم إلى إغفال أو تظليل المعنى أثناء عملية تقليص الألفاظ الموجودة في النّص.

5.1.4-النقاش:

هي تقنية أخرى تتمثّل في مناقشة العبارات والمفاهيم المبهمة المحيطة بالنص الأصلي ممّا يفتح مجالا للتّحاور والتّشاور حول الإشكاليات التّرجمية الشّائكة في نص ما مع طرح تساؤلاتهم وتواصلهم جماعيا مع معلّمهم بغية التوصّل إلى فكّ شفرة خطاب النّص المراد ترجمته.ويتبيّن لنا ذلك من قول **أحمد جوهري**:"من الضروري أن يناقش الأستاذ اقتراحات الطلبة اعتمادا على معايير اللّغة والاصطلاح والسياق والمعرفة العامة، فينصب النقاش والملاحظات على الاختيار المصطلحي والمعجمي أوّلا،ثم على اختيار الرّوابط المنطقية

وغيرها من أدوات العطف والظروف،ثم على الأخطاء التركيبية والسّياقية"(جوهري أحمد الجوهري،2008،ص8).

يبدو هذا التعريف شاملا نظرا لجمعه لأهمّ العناصر الواجب ترقّبها أثناء النّقاش من زوايا مختلفة نصيّة ومعجمية وسياقية وترجمية. وبالتّالي نخلص إلى أنّ النّقاش والتّلخيص تقنيتين مكمّلتين للمسار التّكويني المخطّط لهما من قبل المقوِّم،يكفي فقط أن يلتزم باستثمارهما في درسه شريطة أن يلقّن متعلِّميه كيفية استعمالهما،لتكون كلتا الأداتين نقطة انطلاقة للعملية الترجمية يسعى من خلالها إلى تعديل عملية الفهم والتوجيه نحو الصّواب.

6.1.4-الاستبيان:

تصفه **كريستين دوريو**(2005) بمجموع الأسئلة المتعلّقة بالمسار الترجمي الذي خاضه المتعلّم في ترجمة نص ما،وتتمحور حول المواضيع التالية:

-المعارف النظرية للمتعلّمين.

-المعارف الموضوعاتية للمتعلّمين.

-كيفية تعامل المتعلّم مع النص(الأساليب والآليات المتّبعة في ترجمة النّص)

-المشاكل التي صادفها المتعلّمون وكيفية التعامل معها.

و تركّز على أنّ الإجابة عن هذه الأسئلة تستدعي تقريرا شاملا ينصّ على أهمّ الخطوات التي اتبعها المتعلّمون في مسارهم التّرجمي.وبالتّالي نستنتج بأنّ مثل هذه التقنيات نافعة لتعليم الترجمة كونها تقوم على تحفيز المتعلّم على تحمّل مسؤولية أعماله وتبرير أفكاره ما يؤهّله إلى مواجهة سوق العمل في الترجمة.

7.1.4-الترجمة النموذجية:

يُعرف عن التّرجمة النموذجية بأنّها نموذجا يقترحه المقوِّم كحلٍّ للإشكاليات التي واجهت المتعلّمين أثناء ترجمتهم أي أن يكون بديلا محايدا يقضي بإعانتهم على فكّ الإبهام الوارد،إلاّ أنّ هذه التقنية أثارت إشكالية قائمة حول فاعلية هذه التقنية في أقسام الترجمة ويرى **غواديك** (1989) في هذا الصّدد أنّ التزام المتعلّم بنموذج واحد هو أمر سلبي بدليل حدّه من إرادة المتعلّم وحصره في ترجمة معيّنة،فيما يرى **جون دوليل** (1999) أنّهذه التقنية تجعل المتعلّم يدرك إمكانيّة وجود أكثر من ترجمة، وهذا يدلّ على أنّ **دوليل** يؤيّد وجود أكثر من ترجمة نموذجية وأن لا يكتفي المقوِّم بترجمة واحدة حتى يتسنّى للمقوَّم اكتساب أفكار أوفر ومعلومات أشمل.

وانطلاقا من هذين الرأيين يتّضح لنا أنّ الترجمة النموذجية بإمكانها أن تكون حلاّ ما إن استغلّها المقوِّم أحسن استغلال،ونرى في ذلك أنّه من الأنجع أن يتركها في نهاية المطاف بعد تلقّي ترجمات المقوَّمين دون إعلامهم بهاو اطّلاعهم في الأخير على أكثر من

نموذج،أي أكثر من بديل،الأمر الذي يساعدهم على مقارنة أداءه بما ورد في الترجمة النموذجيةلاستثمارها في تنقيح ترجمته واستغلالها في ترجمات أخرى.

8.1.4-بروتوكولات الافصاح:Protocolos de divulgación[2]

يقترح كلّ من **بول كووسمان Kussamen paul**(1995)و**صونجا تيركونان SonjaTirkkonen** هذا النوع من التمارين التي تقوم على محاورة المتعلّم لنفسه ويفصح لمعلّمه عمّا يجول في ذهنه من تساؤلات حول الترجمة،أي أنّه يبوح عن كل هفوة تواجهه أو خطوة يسعى إلى القيام بها،فيما يكون المعلّم موجّها لمتعلّمه وقادرا عن ترقّب سير أعمال متعلّميه.

ويقوِّم المعلّم في هذا التمرين ثلاثة أمور أساسية ألاوهي:

-النّص الأصل.

-كفاءات المتعلّم.

-الاهتمام بمسار الترجمة والإجراءات التي يخضع اليها المتعلّم(**ص181**).

قد يماثل هذا النوع من التمارين للاستبيان في كونه كاشفا لمسار المتعلّمين غير أنّ الاستبيان هو مسار كتابي بينما بروتوكولات الإفصاح هي مسار ذهني للمتعلّم،ويعدّ هذا المسار ناجعا في الدراسات الحديثة للترجمة،"وأضحى جدّ شائع في خضمّ التطور التكنولوجي إذ أعدّ الدّارسين برامج معلوماتية خصّيصا لدراسة المسارات الذهنية للمترجم

[2]قمنا بترجمتها من لغتها الأصلية:"**Think about protocols**"

عوضا من تدوينها على الورقإذأضحت تُدوّن إلكترونيا كبرنامج Translog"(موساوي الحاج، 2008، ص29).

9.1.4-تمارين البحث التوثيقي في الترجمة:

تؤكّد **ساليس سالفادور**على ضرورة البحث في الترجمة كخطوة أساسية في العملية الترجمية:

«La documentación especializada en estudios de traducción se ocupa de las necesidades de carácter científico de los estudios de traducción»
(SalesSalvador, 2006,p 59).

"يُعنى البحث التّوثيقي الخاصّ بدراسات التّرجمةبتلبية المتطلّبات العلمية الخاصة بالبحوث الترجمية".

وهذا ما يدلّ على أهمّية البحث التّوثيقي في المجالات المهني للترجمة التي يؤدّي فيها دورا بارزا،وفي هذا الصّدد يرى **غاميرو بيراث**(2001) **Gamero perez**بأنّ البحث التوثيقي في المجال المهني تبرز أهمّيته من خلال ثلاثة مناحي أساسية:

-الإحاطة بموضوع النص.

-الاضطلاع بمصطلحات جديدة حول الموضوع المراد ترجمته.

-التمكّن من وظائف النصوص على اختلاف أنماطها.**(ص ص44-45)**

يتبيّن لنا من خلال ما سبق أنّ البحث التوثيقي أضحى مرحلة أساسية في المسار الترجمي،في كلا المجالين المهني والأكاديمي.

أ-الكفاءة التوثيقية Competencia documental:

اتّضح لنا فيما سبق أهمّية البحث التوثيقي في الترجمة،وأضحى أكثر من تمرين إذ ارتأى باحثين آخرين في الترجمة تصنيفه ضمن الكفاءات التي يكتسبها المترجم في مساره الترجمي،إذ أكّد كلّ من**غونثالو غارثيا وكونسويلو غارثيا ييبرا** **GonzaloGarcía Y Consuelo García Yebra** (2004)في هذا الصّدد على أنّ البحث التوثيقي هوكفاءة فرعية إجرائية،**بينتو مولينا** **Pinto Molina** (2001) أيضا تؤكّد على أنّ البحث التوثيقي هو كفاءة تقتضي ثلاثة أبعاد تتمحور حول مايلي:

-وضع المترجم كمستعمل.

-وضع المترجم كمعالج.

-وضع المترجم كمنتج للمعلومة أو للوثائق.(ص249)

يتبيّن لنا من خلال ما سبق تعزيز دور المترجم في البحث التوثيقي،أي أنّه لا يكتفي بالبحث عن كمّ كبير من المعلومات بل يُلزم بانتقاء الأحسن والأصدق،وهنا تشير إلى مسؤولية المترجم باعتباره ناقلا للمعلومة إن صحّ التعبير،إذ أنّ الهدف الأساسي من بحثه يكمن في نقل معلومات النّص الأصلي إلى النّص الهدف بتوخّي حذر الانزياحات الإيديولوجية والأخطاء المنهجية التي قد تؤثّر سلبا على نوعية عمله،وفي سبيل ذلك فإنّه يسعى جاهدا إلى البحث في مراجع موثوقة عن معلومات يُلزم بجمعها وتقييمها مع حسن استغلالها،بمعنى فرز المعلومات التي يستند إليها في الترجمة.

وهذا ما يؤكّد عليه كل من **غونثالو غارثيا وكونسويلو غارثيا ييبرا(2005)**،بوصفهم للكفاءة التوثيقية بمجموعة من المهارات والكفاءات التي يستعين بها المترجم في حلّ المشاكل المعلوماتية الموجودة في النص المراد ترجمته،إذ أطلقا تسمية "كفاءة توثيقية"عن مسألة البحث في الترجمة ;ويُقصد بذلك أنّه لا يمكن انتقاء المعلومة بعشوائية بل يستلزم عملية جادة واحترافية في تصنيف الإشكاليات العالقة في النّص المصدر،ومن ثمّ البحث عن المعلومات المناسبة لحلّها.وعملا في هذا السياق على التمييز بين نوعين من الكفاءات التّوثيقية:"كفاءات عامة"**(Competencias genéricas)**

وكفاءات خاصة**(competencias especificas)**.

وصنّفت الكفاءات الخاصة على النّحو التالّي:

-**الكفاءات المعلوماتية**:**Competencias informáticas**

ويُعنى بها انتقاء المعلومات العامّة والخاصّة وحسن استغلالها حسب طبيعة النص المراد ترجمته وكذا الحرص على تصنيف مصادرها باعتبارها أهمّ عنصر يلتزم المترجم بأخذه يعين الاعتبار.

-**الكفاءات المسارية**:**Competencias instrumentales**

يؤكّد كلّ من **غونثالو غارثيا وكونسويلو غارثيا** على أهمّية انتهاج استراتيجيات وتقنيات معينة في البحث عن المعلومة ولذلك على المترجم أن يعي ماذا يبحث؟ أي جمع المعلومات التي يبحث عنها للإحاطة بالنص المصدر،ويعرف أين يبحث؟ وهي المصادر

التي يبحث فيها عن المعلومة،وأخيرا كيف يبحث؟ويُقصد بها كل الاستراتيجيات والتّقنيات التي يستعملها في تحليل معطيات النّص.

يبدو لنا أنّ هذا أهمّ نوع من الكفاءات المذكورة،لأنّها ذكرت فيها أهمّ خطوات البحث التوثيقي،وهذا ما يساعد المتعلّم المترجم على تحديد وتنظيم مساره التوثيقي وتوضيح طريقه،وتقريبه من معالم النّص،ممّا يسهّل عليه فكّ شفرة النّص وترجمة معانيه بكلّ ما تحمله من دلالات.

-الكفاءات التكنولوجيةCompetencias tecnológicas:

نوّه الباحثان على ضرورة الإلمام بالتكنولوجيات الحديثة والمتطورة حتى يتسنّى له الاستفادة منها في جمع معلوماته وتوثيقها.

-الكفاءات التقييميةCompetencias evaluativas:

ويُعنى بها تقييم المترجم لمصادر البحث وفق معايير مناسبة،ليسندها إلى بحثه،ممّا يجعل لعمله قيمة علمية موثوقة.

يتّضح لنا أنّ هذه الكفاءات تبقى مبهمة في ظلّ عدم تحديد المعايير التي نقيّم بها بحث المترجم.

-**الكفاءات المهنية Competencias profesionales:**

أمّا الكفاءات المهنية فتخصّ المترجم المهني،الذي يُلزم بالإلمام بسوق العمل في ميدان الترجمة،أي أن يأخذ بعين الاعتبار أجل الانتهاء من العمل والأجر المتّفق عليه ومردودية العمل وغيرها من الشّروط المتّفق عليها مسبقا.(ص ص 151-154).

في ضوء ما سبق يمكن القول بأنّ الكفاءات العامّة تُكتسب بفضل مجهود المترجم والالتزام بمسؤولياته نحو عمله وفي المقابل تُكسبه مهارات تُيسّر صعوبات عمله الترجمي وتُبسّط تعقيداته.وأمّا الكفاءات الخاصّة التي يكتسبها المترجم الموثِّق فترتبط بطبيعة النّصوص وتخصّصاتها والتي توجّه مسار المترجم وكذا طبيعة المشاكل التي تصادفه أثناء بحثه.

وتُشاطرهما **ساليس سالفادور (2005) Sales salvador** في مسار البحث التوثيقي لدى المترجم وذلك بضرورة التطرّق إلى خطوات أساسية لتحقيق هذا المسار لخّصناها فيما يلي:

-تحديد المعلومات الواجب البحث عنها.

-إيجاد استراتيجيات ملائمة لتحليل المعلومات.

-تقويم مصادر البحث وانتقاء المعلومات الأصح والأدق.(ص23)

يتبيّن لنا أنّ هذه الخطوات الثلاث مهمّة في البحث التوثيقي،كونها تيسّر مهام المترجم التوثيقية وتعمل على تحسين أدائه الترجمي.

وبشكل أعمق قام كلّ من**Perraut** **Palomares**– **بالوماريس بيراوتوأمايا** **غالفان**Galván Amaya**وغ.رودريغاز**Rodríguez **وكورباس باستور** Corpas Pastor**وغوماث غيريرو**Camarero **Gómez وأكثينو دومينغاث** Accino Domínguez**وبينتو مولينا** Pinto, Molina(2003)،بتوضيح المراحل التي يمرّ بها المترجم في بحثه التوثيقي بشكل أوفر وأدقّ بغية الإحاطة بالنص المصدر،وذكروا في هذا الصّدد ستّ مراحل لخّضنا مضمونها على النّحو التّالي:

-**جمع معلومات حول المصطلحات الموجودة في النص**:أي أنّ المترجم ملزم باستخراج المصطلحات المبهمة والبحث عن معانيها وظائفها.

-**جمع معلومات حول أنواع الجمل الموجودة في النّص**:على المترجم أن يستخرج الجمل الصعبة أو المختلفة من الناحية البلاغية أواللّغوية ليدرسها ويحللها.

-**معلومات موضوعاتية**:أي تلك المعلومات المتعلقة بموضوع النص ومقصوديته أو التواصل مع خبراء مختصين في المجال إن تعلق الأمر بنصوص متخصّصة.

-**معلومات ثقافية**:هي المعلومات الثقافية الموجودة في النّص المصدر ولاوجود لها في ثقافة اللّغة الهدف.

-**معلومات نصية**:هي المعلومات المتعلقة بنمطيّة ووظيفة وتركيبة النّص المصدر.

-**معلومات ترجمية**:جمع الأساليب الترجمية المناسبة لحل المشاكل الموجودة في النص الأصلي.

-**معلومات مهنية**:هذه تخصّ المترجم المهني الذي يعنى بالإلمام بشروط المهنة والالتزام بمسؤولياته مع وجوب احترام الشّروط المتفق عليها.

-**تحديد مصادر البحث**:

على المترجم أن يحدّد المصادر الملائمة التي يبحث فيها عن المعلومة: مقالات، موسوعات، كتب وغيرها

-**انتهاج استراتيجيات مناسبة في البحث عن المعلومة.**

-**تقييم مصادر البحث**:على المترجم أن ينتقي المصادر الموثوقة لبحثه لضمان الجودة والموضوعية في العمل.

-**تصنيف مصادر البحث**:يلتزم المترجم بتنظيم وتصنيف مصادر البحث ومراجعتها.

-**تطبيق البحث على الترجمة**:

يشرع المترجم في الترجمة بتطبيق ما بحث عنه،وفي حالة ما ظلّ إشكال الغموض قائما يسعى إلى البحث في مصادر أخرى أو انتهاج استراتيجيات مغايرة في البحث،ولعلّ هذه الخطوة تُبرز أنّ البحث التوثيقي ليس تمرينا يسبق الترجمة فحسب بل يرافق المترجم طيلة مساره التّرجمي.

ومن خلال ما سبق يتبين لنا أنّ الباحثين فصّلوا أهمّ المراحل والخطوات التي يستند إليها المترجم في بحثه،ونرتئي في ذلك أنّ هذه المراحل تخدم المترجم في مساره الترجمي مهما كانت صفته مترجما كان أم متعلّما مترجما،لأنّ الترجمة في المجال الأكاديمي لازالت

في حاجة ماسّة إلى ضبط مفهوم البحث التوثيقي فلا يكفي إعلام المتعلّمين بضرورة البحث دون توجيههم وفق مراحل يخوضونها في سبيل تحقيق نتائج بحثية مرضية وموثوقة.فقد يكون من المفيد أن تجمع أعمال هؤلاء الباحثين واستغلالها في تعليم الترجمة،وهذا ما سنسعى إلى إدراجه في الجانب التطبيقي من بحثنا.

ب-معايير تقويم البحث التوثيقي:

إنّ الحديث عن معايير تقويم البحث التوثيقي يقودنا نحو التساؤل عن إمكانية تقويم البحث التوثيقي أي طرح التساؤل التالي: **هل يمكن للبحث التوثيقي أن يكون أداة للتقويم؟** لقد تطرّقنا فيما سبق إلى الأهمية الكبيرة التي اجتهد الباحثون في إبرازها حول الكفاءة التوثيقية،إذ عدّدوا كفاءاتها ومراحلها وأهميتها في المسار الترجمي،وقد نستنتج من خلال هذه الأبحاث أنّ تقويم البحث التوثيقي ماهو إلاّ أمرا منطقيا،وربّما ضروريا نسبة للنّفع الذي يعود به على المترجم. إذ يلازم المترجم في حياته المهنية ليضبط به جودة وشفافية عمله،وهذه الفكرة تخصّ حتما المترجم الممارس لمهنة الترجمة،ولا ربما هناك من يعتقد أن البحث التوثيقي أصبح عمليّة جد سهلة في خضم التّطورات التكنولوجية الهائلة التي يشهدها العصر،فيكفي الضّغط على زرّ واحد للتّمكن من إيجاد معلومات وافرة،لكن الإشكالية العالقة بالنسبة للمترجم لا تكمن في وفرة المعلومات بل في مصدر المعلومات،هل المصادر المعتمد عليها هي مصادر موثوقة؟وحتى إن كانت المعلومات صحيحة هل تخدم بحث المترجم؟وهل تفيده كلّها في حلّ الإشكالياته الترجمية؟

للإجابة عن هذه التساؤلات كثير من المهتمين بالتّرجمة سعوا إلى تحديد معايير مناسبة لتقويم مصادرهم المعلوماتية من زوايا علمية مختلفة،سنعرض أهمّها في هذا الفصل.

اقترحت **بالوماريس** (2000)أربع معايير لتقويم الصفحات الإلكترونية عبر الأنترنيت:

-**النشر Autoria**: ترىأن معرفة الكاتب أوالمسؤول عن إدارة الصفحة الإلكترونية،يساهم بشكل كبير في مساعدة المترجم في التأكّد من مصداقية المعلومة.

-**إمكانية الدخول إلى الصفحة الإلكترونيةAcceso**:بحكم وجود صفحات إلكترونية محجوزة لمجالات معينة(التّربية والتّعليم،الصحّة،الهندسة المعمارية وغيرها)،علينا انتقاء الصفحات غير المشفرّة والتي تناسب مجالنا حتى يتسنى لنا الاستفادة من المعلومات الموجودة.

-**المضمونContenido**:ترى الباحثة أن مضمون الصفحة الإلكترونية وتحديد أهدافه هو أمر أساسي في التأكد من مصداقية وحداثة وموضوعية مصدرها.

-**التصميمDiseño**: تصميم الصّفحات الإلكترونية ودعمها بالصور والفيديوهات قد يكون مهما في التأكد من مصداقية مصدر المعلومة.

إنّ ما قامت به الباحثة نجده مختزلا في مجال واحد إذ يقتصر على المصادر الإلكترونية فحسب،فيما نعي تماما أنّ المترجم لا يستند إلى هذا النوع من المصادر فقطبل يحتاج إلى مراجع أخرى يستغلها في عمله الترجمي،كالمقالات والكتب وغيرها ومن هذا المنطلق لا يكفي أن تقوّم هذه المصادر من زاوية واحدة ألا وهي

المصداقية،فقد تكون هذه المصادر موثوقة ومع ذلك يرتكب المترجم أخطاء منهجية مثلا أن يبحث عن معلومات لا تحلّ المشاكل التي تصادف بحثه.

الباحثة كودينا بونييا-Codina Bonilla(2003)،اقترحت منهجية تقويم أعمق ترتكز على أهم الاستراتيجيات والمعايير التي يقوّم بها المترجم نوعية ومصداقية مصادر معلوماته،سنعرض أهمّها فيما يلي:

-**المضمونContenido**: ترى الباحثة أن أهمّ معيار لتقويم مصادر البحث التوثيقي يكمن في المضمون وعليه أن يقوّم من النوّاحي التالية:

-**الدقةExactitud**:وترتكز على غياب أخطاء لغوية أو منهجية في مضمون المعلومات ومكتوبة بطريقة موضوعية.

-**الشموليةExhausitividad**:هذا العنصر يشير إلى وجوب تقديم معلومات كاملة وشاملة للموضوع المراد البحث فيه.

-**الحداثةActualidad**:على المترجم أن يحرص على البحث عن معلومات حديثة مواكبة للعصر،لأن المعلومات القديمة قد تضيّع عناصر مهمّة في العمل الترجمي.

-**النشر**: على المترجم أن يتأكّد من أن المعلومة قد تمت مراجعتها ونشرها بطريقة رسمية.

-**التنظيمOrganización**: التأكّد من أن المعلومات منظّمة ومنسّقة وفق معايير أومنهجيات بحث معينة.

-**المصداقية Credibilidad**: اعتماد مصادر موثوقة خالية من السّرقة العلمية،واجتناب المراجع غير المعتمدة كالمنتديات الالكترونية أو منشورات التواصل الاجتماعي والموسوعات الحرّة.

-**التأليف Autoria**: التأكّد من مصداقية الجهة المؤلّفة، لبحث في مقالات علمية أو في مجلات محكمة أو كتب تحفظ فيها حقوق الكتّاب والمؤلّفين.

-**التفاعلية Interactividad**: تقترح الباحثة البحث في مواقع تسمح بالتفاعل والتشارك بأسئلة أوباستفسارات عن الموضوع.

-**حسن تقديم المعلومة Adecuación de la colección**: تصرّ الباحثة على ضرورة البحث في مواقع تقدم المعلومة بأسلوب إخباري منسجم ومنطقي.**(ص ص 21-23)**.

يتّضح لنا من خلال مقترح "**كودينا بونيا**"أنّه تطرق إلى أهمّ العناصر التي يأخذها المترجم بعين الاعتبار أثناء بحثه،إذ كانت سخية في تقديم أهم ما يجب التطرق عليه مركزة بذلك على أهمية المضمون ومعايير تقويمه باعتباره ركيزة البحث في المسار الترجمي للمترجم.وقد يكون هذا المقترح الأكثر إفادة للمتعلّم المترجم،إذ أنّ الأستاذ في حاجة إلى توجيه طلبته نحو الطريق الصائب في مسارهم التوثيقي،وتهيئهم إلى الممارسة المهنية من خلال تزويدهم بالمصادر أكثر مصداقية وتعلم معايير انتقاء المعلومة المناسبة.

فيما اقترح كلّ من**ثيد ليال**Cid Leal،**باربينيا موريا**PerpinyàMorera(2013)

ثلاث عناصر مهمة على المترجم أن يأخذها بعين الاعتبار في البحث التوثيقي ألا وهي:

-**العنصر الأول:** البحث عن نوع المصادر الذي يخدم المعلومة.

-**العنصر الثّاني:** الاعتماد على عدّة مصادر أمر حتمي بدلا من الاستناد إلى مصدر واحد بغية الحصول على معلومات أوفر.

-**العنصر الثّالث:** انتقاء المعلومات الأنسب للبحث، لانّ جودتها لا تقتصر على مصداقية المصادر فحسب،فقد تتواجد المعلومة في مصادر محكّمة لكنها لا تحيط بكلِّ جوانب الموضوع المراد البحث فيه.

لا ريب في أن ما قدّمهكلّ من **ثيد ليال وباربينيّا موريّا** يخدم كلّ من المترجم والمتعلّم المترجم في عملية البحث والتوثيق إذ ركّزتا على انتقاء المعلومات المناسبة أكثر من مصداقية المصادر،أو بالأحرى أكّدا على أنّ مصداقية المصادر لا تكفي لحلّ لمشاكل الترجمة التي تواجه المترجم أثناء عملية النّقل وإنّما على المترجم أن يحرص على انتقاء الأجود والأهمّ بالنسبة لنصه.

في ضوء ماسبق نستنتج أنّكلّ الأبحاث التي أُجريت على أهمّية البحث التوثيقي ساهمت في توجيه المترجم بتقويم بحثه وفق معايير علمية،رغم اختلافاتهم الطّفيفة إلا أنّهم تقاطعوا في ثلاثة عناصر مهمّة،أوردناها كالآتي:

-**الدقـــة Exactitud**:أي أن يلتـــزم المتـــرجم بانتقـــاء المعلومـــات الدقيقـــة والصـــحيحة والموضوعية.

-**المصداقية Credibilidad**:البحث في مراجع موثوقة تضمن القيمة العلمية للبحث.

-**الشـمولية Exhaustividad**:أن يكـون البحـث شـاملا وكـاملا،لا ينـتقص مـن العناصـر المهمة التي تخدم بحث المترجم وتحل مشاكله الترجمية والثقافية التي تواجهه أثناء ترجمة نص ما.

وفـي مجمـل القول،نسـتنتج أنّ البحـث التـوثيقي أكثـر مـن تمـرين يُنجـز فـي القسـم كـأداة مساعدة بل مرحلة أساسية وضرورة قصوى يعتمد عليها المعلّم في توضيح معالم النّص ويحتاجهـا المـتعلّم فـي فـكّ الغمـوض المحـيط بمفـاهيم النص،كمـا أنّهـا مرحلـة تحضيريةللممارسة المهنيةأين يلتزم إجباريا بشروط الترجمة في إعطاء الأهمّ والأجود في وقت قياسي،وبالرغم من أنّ الباحثين ركّزوا في مقترحاتهم على بحث المترجم المحترف إلاّ أنّ هـذه المعـايير لا تقتصـر عليـه فحسـب،بل تعـدّ مهمّـة لكـل باحـث أو مهـتمّ بالترجمة،معلّما أو متعلّما أو باحثا فحتّى المعلّم يمكن أن يُوجّه مسار بحث متعلّميه وفقا لهذه المعـايير ممّـا يسـهّل مهمّـة مـراقبتهم ومرافقتهم،وفـي هذا السـياق سـنعتمد علـى هـذه المعـايير فـي مرحلـة البحـث التـوثيقي فـي الجانـب التطبيقـي مـن بحثنـا باعتبـاره عنصـرا أساسيا.

5-الأسس البيداغوجية للتقويم في تعليمية الترجمة:

يرتكز تقويم تعليمية الترجمة على مجموعة من الأسس البيداغوجية التي يستند إليها المعلّم في تقويم الأداء الترجمي لمتعلّميه،فيما يلي سنحاول رصد البعض منها.

1.5-الخطأ وتصنيفاته في الترجمة:

يبدو من الصعب تحديد مفهوم موحّد للخطأ في الترجمة في ظلّ اختلاف الباحثين عنه وعن استغلاله في تعليمية الترجمة، كريستينا نورد (1997) مثلا ترى وجوب تحليل الخطأ من منظور لساني نفسي، بينما ترى **كانداس سيغينو**(1991) **Candace Seguineot** بأنّنا نحكم على خطأ المترجم من خلال تنبّؤ ما يجول في خاطره وهو يترجم،بينما يرى **جون دوليل** (1993) **Delisle Jean**بأنّ الخطأ في الترجمة ينشأ عن جهل بقواعد ومبادئ الترجمة نتيجة تأويل خاطئ.

لا ربّما يعود هذا الاختلاف إلى عدم التطرق الخطأ بكفاية في تعليمية الترجمة على عكس تعليمية اللغات الأجنبية التي اهتمت بتحليله بتعمق (**مارتيناز ميليس Martinez Melis**،2001،ص61)، ولكن قد يكون هذا التضارب الحاصل حول مفهوم الخطأ ناجم عن مشكلة تصنيفية لا مفهومية، أي أن الباحثين اهتموا أكثر بتصنيفه باعتبار الترجمة مجالا واسعا متعدّد المشارب ويتبيّن لنا ذلك من خلال التصنيفات التي جاء بها الباحثين،وفيما يلي سنعرض أبرزها:

أ-الأخطاء اللّغوية والأخطاء الترجمية:

اهتمّ أغلب الباحثين بتصنيف الخطأ إلى صنفين،إلى أخطاء لغوية وأخطاء ترجمية،إذ يجد **جان دوليل** (1993) ضرورة في الفصل بين الأخطاء اللّغوية الناتجة عن النّص الهدف والأخطاء الترجمية النّاجمة عن سوء تأويل النّص الأصل،الأخطاء اللغوية تشير إلى الجهل بمبادئ اللغة أو ضعف الملكة اللغوية وعدّدها إلى أخطاء تركيبية وإملائية ونحوية أما الأخطاء الترجمية فهي تنتج عن سوء تأويل لمقصودية النص المصدر.

يرى الوظيفيون أمثال **نورد** (1996)، أن الخطأ في الترجمة يكمن في عدم احترام وظيفة النص،لأن ترجمة النص بوظيفة مغايرة يغيّر حتما وضعيته النصية.

بينما يرى**هانز هونينغ**- **Honing**(1997) بأنّ الخطأ في الترجمة يكمن في وجود خلل ما في الوظيفة النصية فالصياغة الخاطئة للّغة بالنسبة له تؤثّر سلبا على النص المترجم الأمر الذي يُرغم المقوّم على معاينة الأخطاء اللغوية بدقة متناهية.

ب- الأخطاء الترجمية:

تعتبر دانسات-**Dancette**(1989) أوّل من فصلت في قضية مخالفة المعنى،إذ ركّزت على أهمّية فهم النص الهدف لأنّ الأخطاء اللغوية بالنسبة لها هو أمر بديهي في العملية الترجمية،لذلك سعت إلى تعديد ثلاثة أخطاء بارزة في فهم المعنى وهي كالتالي:

-**معنى خاطئ Falso sentido**أي أن يخطئ المترجم في تأويل المعنى.

-**معنى مغاير Contrasentido** أو المخالفة وهي أن يأتي المترجم بعكس ما جاء في النص المصدر.

لا معنى Sin sentido أو الهراء هو الترجمة التي لا تمت بصلة بالمعنى الأصلي.

وليست الوحيدة التي تحدثت عن الأخطاء الترجمية بل الكثير من الباحثين قدّموا كمّا معتبرا من الأخطاء الترجمية تمثلت أبرزها فيما يلي:(**مجموعة من الأساتذة الفرنسيين 2003**).

-**الخسارة la pérdida**:يعنى بها غياب عناصر أسلوبية أو دلالية نتيجة النقل من اللغة الأصل إلى اللغة الهدف.

-**الزيادة la adición**:هي إضافة عناصر غير مهمة في النص الهدف تحول دون تبليغ المقاصد الأهم.

-**الحذف la omisión**:هو عكس الإضافة،يكمن في تقليص المعلومات يؤدي إلى حذف عناصر أساسية من النص المنقول منه.

-**العلك**:"هو خطأ منهجي يقضي بترجمة جزء من النص المصدر بقول يطول غير فائدة،وهو يتمثل من خلال الزيادات التي تثقل كاهل النص الهدف".(أمبارك لويزة ،2010،ص13).

- **التجاوز sobra traducción**:هو خطأ في الترجمة يرتكبه المترجم عند الكشف عن عناصر يجب أن تبقى مضمرة في النص المصدر.

-**القهقري Sobre traducción**:هوإغفال المترجم عن مقابلة النص المصدر بالشائع والمتعارف عليه في اللغة الهدف أو أن لا يراعي معاني النص المصدر.(وُثّق في أمبارك لويزة،2010،ص ص10-17).

ج-أخطاء في الفهم و في إعادة الصياغة Errores de comprensión y de reformulación:

يميّز دانيال جيل **DanielGil**(1992) بين الأخطاء التي تترتّب عن الفهم والأخطاء التي يرتكبها المترجم أثناءإعادة الصّياغة،أي أن لا يفهم المترجم مفاهيم النص الأصلي أو أن يسيءكتابة النص الهدف ورجّح ذلك إلىحدوثتقصير في عملية البحث التوثيقي.

د-أخطاء لغوية وتداوليّة وثقافية Errores lingüísticos, pragmáticos y culturales

تميّز**كريستين نورد**(1997) بين ثلاثة أنواع من الأخطاء سنعرضها فيما يلي:

-**الأخطاء اللّغوية Errores lingüísticos**:هي الجهل أو عدم الإلمام بقواعد اللغة أي الأخطاء الإملائية والشكلية والتركيبية والنّحوية

-**الأخطاء التداوليّة Errores pragmáticos**: هي الأخطاء الناتجة عن تجاهل وظائف النص البراغماتية.

-**الأخطاء الثقافية=Errores culturales**: تنتج عن الجهل أو عدم احترام القواعد الأسلوبية والمعايير الثقافية للنص المصدر.

ومن خلال هذا التصنيف تنوّه **نورد**(1997)إلى مسالة التمييز بين تصنيف الأخطاء في الإطار المهني للترجمة وتصنيفه في الإطار الأكاديمي للترجمة،فالمترجم الممارس للترجمة كمهنة يعُنى بتقويم أولى النوعين لأنّه ملمّ حتما بقواعد اللغة الهدف،لكن المتعلّم المترجم بحاجة إلى مواصلة تكوينه في كلا المجالين اللغوي والترجمي،يعني بإمكانه أن يخطئ ما دام له الحق في ذلك قبل أن تصبح أخطاءه التزامات ومسؤوليات حتمية مستقبلا.

هـ -أخطاء ثنائية وغير ثنائية Errores binarios y no binarios[3]:

بينما يميّز **أنتوني بيم Antony Pym**(1992) بين الأخطاء التي لا جدال فيها بين المعلّم ومتعلّميه وقد يقصد بذلك الأخطاء اللغوية البارزة أو الأخطاء الترجمية الشائعة والمتعارف عليها وبين الأخطاء التي يتمّ على أساسها التّفاوض وقد يتعلق ذلك بمسألة ثقافية مثلا،ولا يفوتنا أن ننوّه إلى أنّ الباحث أكّد على صعوبة تصنيف الأخطاء في ظلّ وجود أخطاء لا حسبان لها،أي بمعنى آخر يقصد الباحث أننا مهما عددنا وصنفنا وسمينا الأخطاء الموجودة في الترجمة لا يمكن لنا أن نعرفها كلها فقد تصادفنا أخطاء جديدة في الميدان التطبيقي يصعب علينا تحديدها أوتصنيفها .

من خلال ما سبق،نلاحظ أنّ الباحثين اختلفوا في تصنيفهم للأخطاء التي يرتكبها المترجم أثناء عملية النقل،إلا أننا نعتقد بأنّ هذا الاختلاف لا يشكّل ضررا على تعليمية الترجمة

[3]قمنا بترجمتها من لغتها الأصلية: **Binary errors and no binary errors.**

بل قد يدلّ ذلك على أنّ الخطأ في الترجمة لا يشمل نوعا محددا أو صنفا معيّنا وهو ما يستلزم وعي المعلّم بهذا التعدّد فهو إذا وسيلة بيداغوجية يستند إليها المعلّم في بلوغ أهدافه.

بعد أن تطرقنا إلى أبرز تصنيفات الخطأ في الترجمة حسب وجهة الباحثين،تطرق آخرون إلى مسألة أخرى يجب مراعاتها في مفهوم الخطأ ألا وهي أثر الخطأ على النّص الهدف.

2.1.5-أثر الخطأ على النص الهدف-Incidencia del error

بعد أن تطرقنا إلى الخطأ وتصنيفاته، لا يفوتنا التنويه إلى مسألة دراسة أثره التي أولاها بعض الباحثين أهمية بالغة، سنذكر منها مايلي:

أ-أثر الخطأ على النص الهدف عند"دانييل غواديك":

يُعدّ غواديك الأوّل من تحدّث عن تأثير الخطأ على النص الهدف" (مارتيناز ميليس، 2001، ص65).وينوّه غواديك (1989) من جهته إلى أنّ الأخطاء الفادحة التي يرتكبها المترجم تقاس خطورتها بدرجة تأثيرها على النص الهدف،ما قد يشوه حسب رأيه" سمعة المترجم"وهي هذا السياق يشدد على أن الصياغة اللسانية الخاطئة ليست خطئا فادحا بقدر الأثر الذي تحدثه في النص الهدف.

ب-أثر الخطأ على النصّ الهدف عند كاسماول- Kussmaul:

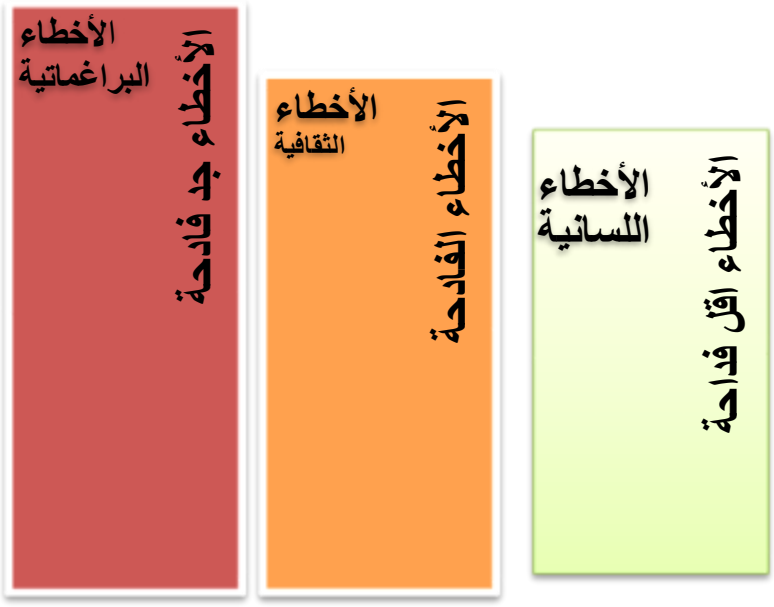
يرى **كاسماول** (1995) بأنّه ليس من المنطقي خصم النقاط حسب نوع كل خطأ وإنما حسب أثر ذلك الخطأ على النص،ويقصد الباحث أننا لا يصح أن نُقوّم الأخطاء بمعزل

عن معاني النص بل يحسب ذلك حسب التغييرات التي أحدثتها في النص.

فخطأ إملائي واحد بإمكانه أن يغيّر المعنى الإجمالي للجملة،فيما يتسبب خطأ معجمي بتغيير دلالات النص بأكمله (مارتيناز ميليس، 2001،ص66) ومنه يتبين لنا بأنّ الخطأ في الترجمة يعتمد على السياق وضرورة الحفاظ عليه،والأخطاء في النص المترجم لا تقاس بكمّها بقدر ما تقاس بأثرها على النص الهدف.

ج-أثر الخطأ على النصّ الهدف عند كريستين نورد:

تصنّف الباحثة كرسيتين نورد(1997) أثر الخطأ إلى أخطاء جد فادحة وأخرى أقل فداحة مثّلناها على النحو الآتي:



الشكل(5): دراسة أثر الخطأ على النص الهدف حسب درجة فداحته (كريستينا نورد،1997)-من إعدادنا-

حاولنا من خلال هذا التوضيح البياني تبسيط تصنيف أثر الخطأ الذي اقترحته نورد(1997) والذي ترى من خلاله أن الأخطاء البراغماتية هي الأكثر أثرا على النص لأن الكشف عنها صعب من خلال قراءة واحدة للنص الهدف،في المرتبة الثانية أشارت الباحثة إلى أثر الأخطاء الثقافية باعتبارها أخطاء تعرقل القراءة رغم فهم معاني النص،أما بالنسبة للأخطاء اللسانية فتجدها الباحثة أخطاء الأقلّ فداحة كونها أخطاء شائعة بالنسبة لأي مترجم بحكم أنه يترجم للغة أجنبية وهي بالتالي قابلة للمراجعة والتصحيح.

إلاّ أن هذا الرأي يبدو معمّما بعض الشيء لأنه ليس حتميا أن يترجم المترجم للغة أجنبية وهذا ما أكّدت عليه **مارتيناز** (2001)إذ أعطت مثالا عن المترجمين في مؤسسات في برشلونة الذين يترجمون من اللغة الكتالونية إلى اللغة الفرنسية،والتي لا تخضع ترجماتهم بالضرورة إلى المراجعة والتدقيق فغالبا ما تكون ترجمتهم نحو اللغة الأم باعتبار وجود إسبان من أصل فرنسي يتقنون اللغة الفرنسية،وبهذا نجد أن رأي **مارتيناز** صائبا نوعا ما لأنّ المبدأ الذي انطلقت منه الباحثة **نورد** قد يحدّ من أهمية الأثر الذي قد تحدثه الأخطاء اللسانية في نص ما،إذ لا يصح أن نبني رأينا حول المترجم الذي يترجم للغة الأجنبية فحسب.

3.1.5-استثمار الأخطاء في تعليمية الترجمة:

حظي الخطأ باهتمامات كبيرة من قبل المنظّرين في الترجمة،إذ اعتبروه أداة ناجعة يمكن استثمارها في تحسين الأداء الترجمي في الإطار الأكاديمي للترجمة،ومنه نتساءل كيف

لمعلّم الترجمة أن يستثمر الخطأ في قسمه؟ هل يكفيه أن يُصحّح أخطاء متعلّميه؟ أم يسعى إلى إيجاد سبل مختلفة لمعالجة أخطاءهم؟ فإنّ استثمار الخطأ يقودنا حتما إلى كيفية معالجة الأخطاء في الترجمة أو ماهية التعامل مع الخطأ وفي هذا الصّدد لم يبخل علينا الباحثين في الترجمة بتقديم اقتراحات عدّة تتناول مسألة الخطأ وتشخيصه ومعالجته، سنذكر منها مايلي:

أ-استثمار الأخطاء في تعليمية الترجمة عند دانيال جيل:

يذكر **دانيال جيل** (1992) ثلاثة أسباب لارتكاب الخطأ في الترجمة ألا وهي:

-**أخطاء ناجمة عن نقص المعارف:**يقصد بها الباحث نقص المعارف اللسانية وغير اللسانية للغة النص الأصل و يعتبر الكشف عن هذه الأخطاء أساسيا في توجيه المتعلّمين إرشادهم.

-**أخطاء ناجمة عن سوء اختيار منهجية التعليم:يُعنى بها استعمال استراتيجيات غير ناجعة في تدريس الترجمة،ويخصّ بالذكر المنهجيات الكلاسيكية التي تقتصر على التكرار والشرح المطوّل دون فائدة.**

-**أخطاء ناجمة عن ضعف العامل التحفيزي:**يرى **جيل** أنّه ينبغي على المعلّم انتهاج آليات مناسبة في تحفيز متعلّميه على سبيل المثال:

-تحسيس المتعلّمين بضرورة الجديّة في العمل عن طريق الضغط عليهم بالنقطة لتقييم أدائهم (باعتبارهم يهتمّون بالنقطة).

-استعمال آليات تحفيزية كأن يدعوهم إلى تقمّص أدوار حقيقية في مهنة الترجمة،كمراجعين أو مدقّقين لإعادة قراءة النص المترجم، ليبث روح المسؤولية المهنية في نفوس متعلّميه.

يبدو أن الباحث ركّز على مهمّة المعلّم في تعليمية الترجمة أكثر من المتعلّم، واقتراحه يبدو ملائما إلى حد ما نسبة للظروف المحيطة بالوسط الأكاديمي ومساعدة المعلّم بالدرجة الأولى،إلاّ أن الاكتفاء بهذه الأسباب يبقى معمّما نوعا ما،لأنّ الخبرة في المجال والتطوّر الزمني للأحداث قد يكشف عن أخطاء أخرى وأسباب أخرى كمحدودية بعدهم التفكيري أو نقص عزيمتهم مثلا.

ب-استثمار الأخطاء في تعليمية الترجمة عندأورتادو البير:

تقترح **أورتادو البير** (1995) برنامجا تطبيقيا يرتكز على خمسة مبادئ أساسية لاستثمار الخطأ في تعليمية الترجمة:

-**الكشف عن مصدر الخطأ** : ترى **ألبير** أنّ أهمّ خطوة يخطوها معلّم الترجمة في استثمار الخطأ تكمن في معرفة مصدره،حتى يتسنّى له البحث عن إيجاد طريقة ملائمة لتصحيحه.

-**تشخيص كلّ حالات الخطأ**:تقترح **ألبير** تشخيص ومعالجة حالات الأخطاء على حدا،ذلك أنّ المتعلّمين لا يرتكبون دائما نفس الأخطاء.

-**التعلّم من الخطأ**:ترى ألبير أنه من المهم البحث عن سبب وكيفية ارتكاب المتعلّم للخطأ لتوجيهه نحو كيفية اجتنابه.

-التعامل مع الأخطاء بطرق مختلفة حسب ترتيبها من فادحة إلى بسيطة.

-تطبيق برنامج مناسب لتصحيح الأخطاء وفق معايير مناسبة للتصحيح، تتماشى ومستوى الطلبة والأخذ بعين الإعتبار العناصر الأهم لمعالجتها.

يبدو أنّ الباحثة قدّمت خطّة بيداغوجية محكّمة تفي باستثمار الخطأ في أقسام الترجمة تخدم كل العناصر المكونة لتعليمية الترجمة (المعلّم-المتعلّم- المادة التعلّمية وأهدافها البيداغوجية)،وبهذا لخصت أهمّ يمكن قوله حول الخطأ في تعليمية الترجمة.

حاولنا فيما سبق تقديم أبرز ما تطرق إليه الباحثين حول مفهوم الخطأ وأهميته،ممّا يجعلنا نستنتج أن الخطأ ليس عيبا يصعب التعامل معه في الترجمة بل هو وسيلة توضح مسار المترجم وتحدّد معالمه،من أين ينطلق (تحديد أخطاءه ونقائصه)وإلى أين يصل (التعلّم من الخطأ وتحسين الأداء الترجمي)،وفيما يلي سنلخص أبرز المفاهيم الجوهرية للخطأ في تعليمية الترجمة:

-التّمييز بين الخطأ والصواب لا يكفيان لبناء أسس بيداغوجية للترجمة،بل على الباحثين السعي إلى تحديد وتصنيف الأخطاء في الترجمة.

-الخطأ في الترجمة وسيلة ناجعة للتعلّم (المتعلّم)وللتّعليم(المعلّم)ينطلق مبدأه من معرفة أسباب ارتكابه وصولا إلى السّعي إلى معالجته.

-تحديد معايير مناسبة لتصحيح الخطأ في الترجمة حسب اختلاف أنواعه يساعد على تحسين مهارات المتعلّمي نفي تعليمية الترجمة.

2.5-المراجعة في الترجمة:

بعد أن تطرّقنا إلى الخطأ وتصنيفاته وأثره على النص الهدف،يتوجّب علينا عرض السبل المعالجة له،وفي هذا الصّدد سنعرّج على عنصر مهمّ في تعليمية الترجمة لما أولاه الباحثين من أهمية بالغة،ويتمثل في مراجعة النص المترجم وانعكاساته على المنتوج الترجمي.

1.2.5-مفهوم المراجعة في الترجمة:

من الصّعب إيجاد مفهوم يضبط ماهية المراجعة في الترجمة في ظلّ تضارب آراء الباحثين حول أهميّة مراجعة النص المترجم من عدمها،وفي هذا السياق يرى **كاريدو نومبليا NombelaCarrido**(1999)بأنّ النّص لا يُعدّ مترجما حتى تتم مراجعته،أي أنمسار التّرجمة يستلزم مراجعة مستمرة ومتلازمة،فيما يرى **مارتيناز غارثيا Martinez Garcia**(1999) بأنّ الترجمة الخاضعة للمراجعة لا تعدّ ترجمة من الأساس،ومن خلال هذين الرأيين يتّضح لنا أنّ مفهوم المراجعة يتأرجح بين الاستحالة والإمكانية،وانطلاقا من هذه الإشكالية القائمة نطرح السّؤال الآتي:

إذا نُجيز فرضية الاستغناء عن المراجعة في العالم المهني للترجمة مع مترجمين يحترفون أصول الترجمة،هل يمكننا ذلك في المجال الأكاديمي مع متعلّمين لازالوا في طور التكوين؟

قبل الخوض في تحديد مفهوم المراجعة علينا التمييز بين ماهية المراجعة في المجال المهني ومفهومها في المجال الأكاديمي في الترجمة.

إذ يجب فصلها عن التّقويم حتى إن كانمرحلة قبلية تسبق (**مارتيناز ميليس**،2001).وبين المراجعة في المجال الأكاديمي،لأن **دانييل غواديك**(1981)يرى بأنّ منهجية التقويم القائمة على الفصل بين الأخطاء اللغوية والترجمية هي منهجية يجب تبنّيها أثناء المراجعة لا أثناء التقويم في المجال المهني على عكس المراجعة في المجال الأكاديمي التي يُعنى بها تحسين الأداء الترجمي(**روبيرلاروز**،1989)وإن قلنا تحسين الأداء فنحن نقصد حتما أنّ المتعلّم يخضع لمرحلة قبلية تقويمية تعمل على تصحيح أخطائه ومن ثمّ يلجأ إلى تصحيحها وتنقيحها،وهو ما يُعنى به عمليّة المراجعة.

وباختصار قد يصعب الفصل بين التقويم والمراجعة لأنّهما عمليّتين تخوضان مسارا ترجميا في تشكيل النّص المترجم أي أنهما عمليتان تكميليتان تعمل على إنتاج نص جديد.

قد تطرّقنا إلى ماهيتها لكن هل يكفي أن نراجع نصّا مترجما دون الاستناد إلى معايير معيّنة تقضي بالتأكد من صحتها،وهذا ما قد نحتاجه في تعليمية الترجمة أكثر،لأنّ معلّم

الترجمة في حاجة دائمة إلى توجيه متعلّميه وفق معايير علمية دقيقة،وانطلاقا من هذه الفكرة نطرح السؤال التالي:هل يمكن للمراجعة أن تكون أداة للتقويم؟ وإن كان الأمر كذلك فما هي أهمّ معايير تقويم المراجعة؟

2.2.5-معايير تقويم المراجعة في الترجمة:

تقترح**داربلنت Darbelnet** (1970) خمسة معايير أساسية للحصول على ترجمة جيّدة تمثّلت فيما يلي:

-تبليغ مقاصد النّص المصدر.

-احترام القواعد اللغوية للنص الهدف.

-اعتماد الترجمة الاصطلاحية.

-الحفاظ على أسلوبية النص الأصلي.

-التصرّف في ترجمة المفاهيم الثقافية.(ص88).

وبالتّالي يتّضح لنا أنّ **داربلنات** تطرّقت إلى أهم المفاهيم التي يحتاجها المترجم أثناء الترجمة.

لكن قد يصعب تطبيقها على المراجعة التي تستند إلى معايير أدقّ تسعى إلى ضمان الموضوعية عند تحديد نوعية الترجمة(بارّا غايانو سيلفيا Parra Gallano Silvia,2001).

فيما اقترحت **لويس برونات**Louis Brunette(1998) معايير أخرى للمراجعة تمثلت فيما يلي:

-**الدقّةExactitud**:يقصد بها الأمانة في تبليغ مقاصد النص المصدر.

-**التّصحيحCorrección**: يقصد به تصحيح الأخطاء اللسانية.

-**المرونة Flexibilidad**: يعنى بها سهولة فهم النص الهدف.

-**الأقلمة الوظيفيةAdaptación Funcional**: الأخذ بعين الاعتبار وظيفة النّص وقارئه.

-**المردوديةRentabilidad**: تقييم العمل النهائي للنّص الجديد .

قد تختلف هذه المعايير عن التي سبقتها في التّسميات العلمية التي أطلقتها برونات،ويبدو أنّ هذه التسميات ألمّت بجوانب عدّة في التّرجمة واختصرت طريق المترجم المكتظّة بالمفاهيم الثقافية والسياقية والبراغماتية،وحصرها في مصطلحات دقيقة،فمفهوم الأمانة الذي أضحى مفهوما كلاسيكيّا،أطلقت عليه **برونات** لفظة الدّقّة والتي تفي بغرض التّدقيق في ترجمة الاصطلاحات والمعاني المعلنة والمضمرة،أمّا المرونة عنت به سلاسة قراءة النص الهدف،فإذا توصّل القارئ إلى فهم معطيات النص بكلّ سهولة دون أدنى تعقيدات،يدلّ ذلك على نجاح المترجم في تحقيق الوظيفة التّواصلية وهذا ما يشير إلى تعدّي فكرة الاكتفاء بإيجاد المكافئات الاصطلاحية إلى ضرورة الفهم السّلس للنّص الهدف.

تطرقت **برونات** أيضا إلى وظيفة النّص وأطلقت عليه تسمية"**الأقلمة الوظيفية**" لخّصت بها كلّ ما يتعلق باحترام المفاهيم الثقافية والبلاغية والبراغماتية للنص المنقول منه.

أمّا المردودية فهو المعيار الذي تُقيَّم من خلاله مهمّة المترجم نسبة إلى نوعيّة التّرجمة ما إن كانت مرضية أم لا،ويُعدّ هذه العامل هو الفاصل في الحكم على سمعة المترجم في حياته المهنية.

3.2.5-معايير تقويم المراجعة في تعليمية الترجمة:

تطرقت**برونات**(2000)إلى المراجعة في تعليمية الترجمة أو"المراجعة البيداغوجية **Revisión Didáctica**"[4]،وفي هذا السياق تقترح برونات خمسة معايير تجدها أساسيّة في تكوين المترجمين،إذ تصلح هذه المعايير لتعلّم معايير المراجعة في أقسام الترجمة،وهي كالتالي:

-المنطقيةLógica: تقصد بها الباحثة تحقيق اتّساق وانسجام النص.

-بلوغ الهدفFinalidad: احترام مقصودية كاتب النّص الأصل وتحقيق الشّحنة التّأثيرية في النّص الهدف.

-تسيير الوضعياتSituación:التركيز على العناصر غير اللّسانية المحيطة بالنّص المراد مراجعته.

-احترام القواعد اللسانيةNorma lingüística:تصحيح الأخطاء النّحوية والشّكلية إن وجدت في النص الهدف.

-المردودية Rentabilidad:تقييم النتيجة النهائية للنّص الجديد بعد خضوعه للمراجعة.

---

[4]مصطلح أطلقته لويس برونات(2000).

بعد أن عرّجت **برونات** على تقويم المراجعة في الحقل المهني،ذكرت معايير أخرى تتوافق مع المجال الأكاديمي،كالمنطقية والتي قصدت بها اتّساق والتحام النّص بإقحام كل الأدوات اللسانية المناسبة في التحام النص والإسهام في تدرّج أفكاره ممّا يؤدي إلى مرونة التعامل مع النص الهدف الذي تطرّقت إليه فيما سبق كمعيار مناسب لتقويم المراجعة في الحقل المهني،عنصر آخر شدّ انتباهنا ألا وهو بلوغ الهدف باعتبار العناصر غير اللسانية ممّا يُسهم في توعية المتعلّم بأنّ الترجمة ليست مجرّد نقل لفظي فحسب بل عليه أن يجد سبلا في التّعامل مع المفاهيم المبهمة غير اللسانية كالثقافية والسياقية والبراغماتية،أما معيار تسيير الوضعيات فهو يشير إلى أنّ المتعلّم المترجم يواجه وضعيات مشكلةSituaciónes problemasوالتي ينبغي أن يتدرّب على حلّها باتّخاذ قرارات مناسبة في التّرجمة يلتزم بتبريرها،ممّا يبثّ فيه روح المسؤولية ويهيّئه لا محالة إلى الممارسة المهنية،أما معيار المردودية التي سبق وأن ذكرته في "المراجعة المهنية"أعادت ذكره في تقويم "المراجعة البيداغوجية"والذي تقصد به تقويم النتائج النهائية للمنتوج الترجمي. لكنّنا قد نتساءل في هذا المقام ما إن كانت هذه المردودية هي نفسها التي تحدّثت عنها سابقا كمعيار للمراجعة المهنية؟ تجيبنا **برونات** (2000)بالنّفي،لأنّها تقترح ثلاثة عوامل أساسية في تقويم مردودية المراجعة التعليمية هي كالتّالي:

-عامل اقتصادي:تقصد **برونات** التأكّد من التزام المتعلّم للعامل الزّمني المحدّد للترجمة.

-عامل وظيفي:التأكّد من احترام الوظيفة النصّية.

-عامل بيداغوجي:التأكّد من بلوغ الأهداف البيداغوجية التي حدّدها المعلّم للعملية التعلّميّة وللمتعلّم حسب النتيجة النهائية للعمل.

ولم تكتف **برونات** باقتراح هذه المعايير في التأكد من صحة مراجعة النص المترجم ،بل التفتت إلى ضرورة احترام الأهداف البيداغوجية المحدّدة كوسيلة لضمان دقّة النصّ المراجع.

بالنسبة للمعلّم اقترحت خمس مؤهّلات تساعده في بلوغ الأهداف المحددة:

-**إتقان نظام التقييم**:أي استعمال رموز وعلامات مختلفة لتصحيح الأخطاء.

-**التّمييز بين التّصحيح والتّحسين**: المعلّم مُلزم بتصحيح الأخطاء لا بالحكم على الأداء.

-**تبرير التصحيح**: على المعلّم تحديد الخطأ بطريقة واضحة ومن ثم إقناع المتعلّم بالتزام وتصحيح وتعديل الأخطاء الموجودة في الشّكل أو في المعنى.

-**التمييز بين النصّ القابل للمراجعة والنّص غير القابل للمراجعة**:الأخذ بعين الاعتبار معيار المردودية وكذا تبذير الوقت في المراجعة بسبب التّهاون في العمل أو تقصير في عملية البحث التوثيقي.

وفي هذا السّياق تؤكّد **برونات** على أنّه يستحيل تقبّل التّرجمة التي تأخذ وقتا في المراجعة أكثر من التّرجمة ذاتها(برونات: 2000).

-تعويد المتعلّم المترجم على استعمال الإستراتيجيات المعلوماتية في الترجمة والمراجعة.

أما بالنّسبة للمتعلم المترجم فهو الآخر حسب **برونات** يحقق أهدافا لمساره التكويني وهي كالتّالي:

-اكتساب الثّقة بالنفس.

-تطوير مهارات النّقد لدى المتعلّم المترجم والتّحلي بالمسؤولية من خلال الدّقة والموضوعية في مراجعة النّص المترجم.

يبدو أنّ هذه المعايير التي اقترحتها **برونات**(2000) كافية للتّأكيد على أهميّة المراجعة في الترجمة كمرحلة أساسية في المسار التّرجمي في كلا المجالين المهني والأكاديمي فالمُترجم المحترف يسعى من خلال المراجعة التي-تقضي بتنقيح النّص المترجم-إلى كسب ثقة الزبون وتحسين سمعته فيما يعمل المتعلّم المترجم على تطوير مهاراته والاضطلاع بمهارات تؤهّله إلى الالتحاق بالعالم المهني للترجمة في أتمّ جاهزيته.

6-مقترحات تقويمية في تعليمية الترجمة:

سنستهلّ هذا العنصر بالمعايير التي اقترحتها **بور باتريك ثابالبياسكوا Patrick Zabalbeascoa**(د.ت) في تعليمية التّرجمة،حاولنا تلخيصها فيما يلي:

-تحفيز المتعلّمين وحثّهم على الالتزام بالأعمال.(وذلك بالبحث عن استراتيجيات بيداغوجية ملفتة لانتباه المتعلّمين حسب ما يقتضيه ميولهم إضافة إلى تحسيسهم بمسؤولية العمل مثلا:أن يقدّم معلّم الترجمة دروسا وفق ما يتناسب مع سوق العمل الأمر الذي يدفع بالمتعلّم المترجم تقديم الأفضل رغبة منه في التهيّؤ إلى الممارسة المهنية).

–الالتزام بالوضوح والتنظيم بترتيب الأهداف والمنهجيات والوسائل البيداغوجية،والعمل على تكييفها مع احتياجات وقدرات المتعلّم.

– الموازنة بين التنظير والتطبيق بالبحث عن آليات مناسبة في تطبيق المنهجيات النظرية في الترجمة(يُعدّ هذا العنصر في غاية الأهمية لأنّها تنوّه إلى مسألة التوفيق بين التنظير والتطبيق كون الاكتفاء بتقديم دروس نظرية حول المنهجيات التي النظرية تؤدّي بالمتعلّم إلى حفظها ونسخها دون استيعاب أهميتها إلا في حال ما طُبّقت هذه النظريات على الأداء الترجمي وقد يتحقّق ذلك حثّه على تسيير وضعيات مشكلة حقيقية في الترجمة بالاستناد إلى تطبيق نظرية ترجمية معيّنة).

–تسيير محكم للوقت المخصّص للممارسة الترجمية والمراجعة والتقويم(ركّزت **بور باتريكا** على أهمية تسيير الوقت في الترجمة باحترام المراحل التي يجب مراعاتها في الحقل التعليمي وذلك بتوفير الوقت الكافي لكل مرحلة وتهييئ المتعلّم إلى المسؤولية المهنية بتحقيق الأجود في وقت قياسي).

–اختيار أنشطة قريبة من الواقع المهني والتي يحدّدها المعلّم بغرض تطوير مهارات معينة(ويقصد بها تلك التمارين التي يمارسها المترجم المحترف في عمله: كتقديم نصوص تقنية علمية حديثة حسب ما يفرضه الواقع المهني أما التمارين الأخرى قد يحدّدها المعلّم حسب النقائص التي أوجدها عند متعلّميه وقد يكون ذلك على مستوى اللغة أو الثقافة أو بالتطرّق إلى البحث التوثيقي على سبيل المثال:إنشاء تمارين حول ترجمة الأزمنة من لغة

إلى أخرى ما إن اكتُشف إشكالا في التعامل مع ترجمة الأفعال،وبهذا يسعى المتعلّم إلى معالجة مشاكل المتعلّمين).

-السّعي إلى تحقيق استقلالية المتعلّمين داخل وخارج الفصل الدراسي(وهو ما يؤكّد على أنّ المنهجيات التعليمية الحديثة تفرض إثبات علاقة الجامعة بسوق العمل،الأمر الذي يصنع من المتعلّم شخصا مستقلا بذاته يسعى إلى فرض أفكاره وتبرير مبادئه بما يراه مناسبا في ذلك).

-استغلال الوسائل البيداغوجية المتاحة. (تؤكّد **بور باتريك ثابالبيا سكوا**على ضرورة توفير الوسائل في سبيل تحقيق الأهداف البيداغوجية،وقد يدلّ هذا المعيار على أهميته في إنجاح العملية التعليمية-التعلّمية في قسم الترجمة لأنّ غياب الوسائل في المؤسسة التربوية أو نقصها يؤدّي حتما إلى تعذّر بلوغ الأهداف المحددة نذكر على سبيل المثال:حال الترجمة الفورية فإن غابت الوسائل المادية -بتخصيص قاعة لحجرة المترجمين مصحوبة بلوحات التحكّم وملحقاتها من ميكروفونات وسمّاعات وحواسيب ومختلف الأجهزة المساهمة في أداء الترجمة -تستحيل عملية الترجمة الفورية).

وبالتالي يتّضح لنا أنّ هذه المعايير المقترحة في تعليمية الترجمة،تساعد المعلّم في توجيه متعلّميه والسعي إلى تعويدهم على ضوابط العالم المهني،كما تُعين المتعلّم المترجم في اكتساب مهارات مهنية وذاتية متمثّلة في كسب الثقة بالنفس فضلا عن الاستقلالية في البحث والاستنتاج.

ومن ثمّ قادنا البحث إلى نماذج تقويمية اقترحها بعض الباحثين في تعليمية الترجمة والقائمة على تقويم النصوص المترجمة حسب تصوراتهم البيداغوجية عامة والترجمية خاصة،وفيما يلي سنعرض البعض منها:

1.6-نموذج تقويم الترجمة عند دانييل غواديك:

يقترح **غواديك** (1989) ثلاث أصناف من التقويم :التقويم التجريبي Evaluación empíricaوالتقويم العقلاني Evaluación Razonableوالتقويم الإيجابي Evaluación Positivaويعالج **غواديك** هذه الأنواع من التقويم بوجهات نظر مختلفة،لخّصناها فيما يلي:

أ.التقويم الشمولي Evaluación empírica :

هو ذلك التقويم الشامل الذي يجمع بين الحدس والعادة (مارتيناز ميليس، 2001) أي أنّه تقويم ذاتي يساعد المقوّم على تقرير مدى مقبولية الترجمة بعد قراءتها ويعتمد في ذلك معيارين مهمّين:

-تخصيص وقت كافي للمراجعة:

يرى **غواديك**(1998) بأنّه على المقوّم أن يأخذ وقتا كافيا في مراجعة النص المترجم بالوقوف عند كل خطأ ومراجعته بغرض تحقيق "ترجمة جيدة" وقد يختلف وقت المراجعة عند كل مراجع حسب كفاءاته وكذا اختلاف المعايير التي تحدد مفهوم "الترجمة الجيدة".

-أثر الخطأ في المنتوج الترجمي:

وهنا ينوّه **غواديك** (1989)إلى مسألة "خطورة الخطأ" بحيث يدرج الباحث هذا المعيار لقياس عواقب الخطأ أي أنّه من الصعب بناء العملية التقويمية حول كمية الأخطاء المرتكبة وإنّما يسعى المقوّم إلى الوقوف عند المشاكل أو العواقب التي يخلّفهاأثر الخطأ في الترجمة،وهذه العواقب قد تتمثل حسب **غواديك** فيما يلي:

¨Un refus de la traduction par le donneur de l'ouvrage, la perte d'un client par le bureau de traduction, un préjudice matériel moral ou financier pour le donneur d'ouvrage ou l'employeur, un incident sérieux, un accident, ou toute autre désastre¨(Daniel Gouadec,1989,p43).

"رفض الترجمة من الجهة المانحة للعمل أو التسبب في خسارة زبون من قبل مكتب الترجمة أو إلحاق ضرر مادي أو معنوي أو مالي للجهة المانحة للعمل أو صاحب العمل كما قد يتسبب في وقوع حادث خطير أو أي كارثة أخرى".

يؤكّد **غواديك** في هذا السياق على ضرورة الأخذ بعين الاعتبار تأثير الخطأ على المنتوج الترجمي وهو ما نراه في غاية الأهمية كأنّه أسلوب يوعّي به المتعلّم متعلّميه لحثّهم على التّحلي بروح المسؤولية ذلك بتوخّي حذر الوقوع في الأخطاء الكارثية.

ب-التقويم العقلاني Evaluación Razonable:

-النظام القياسي Sistema Estándar:

هو النظام الكلاسيكي الذي يشتمل على الأخطاء اللغوية(الأخطاء الإملائية والنحوية) والأخطاء الترجمية(المخالفة والمعنى المغاير وغيرها) والفصل بينهماإلا أن **غواديك**يؤكد أيضا على ضرورة الأخذ بعين الإعتبار أثر الأخطاء على النص الهدف.

-نظام تأثير تشويه المعنىEl efecto de distorsión:

يرى **غواديك** (1989) بأنّه من المهم مراعاة هذا العامل والذي صنّفهإلى فئتين:

-الفئة الأولى :تأثير تشويه المعنى

يرى **غواديك (1989)** بأنه نظام بيداغوجي بحت لا يختلف كثيرا عن النظام الذي ذكرناه آنفا إلا أنّه يعتمد على تقييم عمل المتعلّمين بخصم النقاط حسب أثر كل خطأ على النص الهدف.

وفي هذا السياق يرى **غواديك**(1989) أنّ هذا النظام يعمل على تحديد سبب ارتكاب الخطأ،وبماذا يتعلّق،وكيف يتم تحليله، وما هي الأثمار السلبية التي يعكسها على الترجمة(ص45).

-الفئة الثانية تأثير تشويه المعنى:

أما هذه الفئة فهي تضم الأخطاء الناجمة عن غياب أو ظهور غير مبرّر لعناصر أسلوبية أو دلالية أو عن انعكاس سّلبي غير مبرّر أو عن تناقض غير مبرّر.

ج-التقويم الإيجابي Evaluación positiva:

يركّز هذا التقويم على النّجاحات المحققة فحسب تماما كما يوحي عنوانه ولا يبالي بالإخفاقات،ويبحث في استعمال الرّموز لتقييم الترجمة المطلوبة والتي شكّلها **غواديك** كالآتي(وُثّق في ميليس مارتيناز،109،2001):

T الترجمة المطلوبة= (Traducción requerida)

P مجموع الأخطاء=(Tasa de errores)

T-p= حصيلة النجاحات(El resultado de los éxitos)

T-p/T= المعدّل الإجمالي للنّجاحات.de éxito promedio general

يتّضح لنا من خلال هذا المقترح أنّ غواديك ركّز أكثر على أثر الخطأ على النص الهدف.

2.6-نموذج تقويمي عند أورتادو ألبير (1999):[5]

في الجدول المبيّن أدناه،سنعرض النموذج التقويمي الذي اقترحته ألبير في قسمها على متعلّميها تركيبة فرنسي-إسباني،تطرّقت فيه إلى أهم الأخطاء التي يرتكبها المتعلّمين في الترجمة،والهدف من هذا المقترح هو تعليمي بحت يسعى إلى معالجة نقائص متعلّم الترجمة على جلّ المستويات اللسانية وغير اللسانية من لغوية، ترجمية، نصية وبراغماتية.

[5]نظرا لشمولية هذا المقترح بتطرّقه إلى عدد معتبر من الأخطاء، سنستعين به في تصنيف أخطاء المتعلّمين التي صادفت دراستنا.

Inadecuaciones que afectan la comprensión del texto original .1 1. نقائص على مستوى فهم النص الأصلي		
Contra sentido	CS	خلاف المعنى
Falso sentido	FS	معنى خاطئ
Sin Sentido	SS	لا معنى
No sentido	NMS	معنى مغاير
Adición	AD	إضافة
Supresión	SUP	حذف
Referencia cultural no solucionada	CULT	إحالة ثقافية عالقة
Inadecuaciones de variación lingüística -De tono -De estilo -De dialecto social -Inadecuación de dialecto geografico, temporal -De idiolecto. **Inadecuaciones que afectan la expresión en la lengua de llegada**	LV T EST IDS D ID	**متغيرات لسانية** –النبر –الأسلوب –استعمال اجتماعي –استعمال جهوي أو ظرفي –استعمال فردي نقائص على مستوى النص الهدف
Ortografía y puntuación		الإملاء وعلامات الوقف
Gramática	GR	النحو
Léxico	LEX	المعجم

Textual	TEXT	الأخطاء النصية
-De coherencia -De progresión temática -De referencia -De conectores -Redacción	C T/R REF CT R	-الإنسجام -التطور الموضوعاتي -الإحالة -التحرير
أخطاء براغماتية		Inadecuaciones pragmáticas
النجاحات		
Muy buena equivalencia	Mb	مكافئ أنسب
Buena equivalencia	b	مكافئ مناسب
Valoración global(nivel comunicacional del texto)		القيمة التواصلية للنص
Valoración final (Considerando el baremo y la valoración global)		القيمة النهائية

الجدول(10): مقترح تقويمي للترجمة (لأورتادو ألبير،1999،2008)

يتّضح لنا أن **ألبير** قدّمت نموذجا شاملا يجمع بين التقويم التكويني والتقويم التحصيلي،إذ ذكرت مختلف الأخطاء اللغوية التي تشوّه النّص الهدف،ناهيك عن الأخطاء الترجمية التي تطرأ نتيجة سوء تأويل مفاهيم النّص الأصلي وكذا الأخطاء البراغماتية التي تؤثر على الشّحنة الدّلالية التي يحملها النص الهدف،كما أنّها لم تَقص النجاحات التي يحققها المترجم المتعلّم في مساره الترجمي وفي الختام تأخذ سلم التنقيط بعين الاعتبار دون تحديد نموذج معين،ولربما لتترك المجال للمقوِّم في اختيار السلّم الذي يناسبه حسب

ظروف نشاطه التعليمي،ورغم شمولية هذا النّموذج والذي يبدو لنا أكثر ملاءمة في تقويم منتوج الترجمة إلّا أنّنا لاحظنا غياب بعض الأخطاء الترجمية التي يمكن أن تكون ذات أثر كبير على النّص.

3.6-نموذج تقويمي عند مارتيناس ميليس (2001):

في الجدول المبيّن أدناه،سنوضّح النموذج التقويمي الذي اقترحه مارتيناز ميليس في تعليمية الترجمة على تركيبة فرنسي إسباني:

فئات الأخطاء	درجة الخطأ	العلامات
خطأ غير مقروء	الأفدح	4
محتوى معلوماتي	فادح جدا	3
انسجام	فادح	3
ضبط المنتوج وفق الترجمة	فادح	2
نسخ	فادح	2
كتابة/تحرير	متوسط	1
معجم	متوسط	1
مواضعات الكتابة أو القواعد النحوية	بسيط	0.5
تعليمات تنظيم وثيقة الترجمة	بسيط	0.5

الجدول(11): يوضّح المقترح التقويمي للترجمة(مارتيناز ميليس،2008،2001)

يصنّف **مارتيناز ميليس(2001)**الأخطاء إلى تسع فئات حسب درجة تأثيرها على النص الهدف،كما يعير اهتمامه إلى منتوج الترجمة ممّا يوحي لنا بأنّه يركّز على الهدف من الترجمة واحترام بلوغ غاية النص الأصلي،فيما لا يكترث كثيرا للأخطاء النحوية والمعجمية،وتبيّن ذلك في خصم العلامات التي أوردها في نموذجه،إذ لاحظنا أنّه يدرج

خصم النقاط حسب تصنيف الأخطاء،كما لاحظنا أنّه يركّز على الإخفاقات دون الإفصاح عن النجاحات المحقّقة في منتوج الترجمة وهذا يدلّ على أنّ هذا النّموذج يصلح أكثر في التّقويم الختامي لدى المترجم المتعلّم أي بعد إجراء امتحانه،ليتسنّى للمقوِّم أن يحكم على عمل المقوَّم بكلّ موضوعية ممّا يسهّل حتما المهمة التّعليمية–التعلّمية في قسم التّرجمة.

4.6–النموذج التقويمي للترجمة عند جان دوليل:

من خلال الجدول المبيّن أدناه، سنعرض النموذج التقويمي الذي اقترحه **دوليل** في قسمه على تركيبة إنجليزي–فرنسي:

Abrév.	Appellation	الترجمة العربية
A	Anglicisme lexical ou syntaxique	نكلزية معجمية أو نحوية
AC	Faute d'accord	أخطاء في العطف
AJ	Ajout	إضافة
AL	Allusion non rendue	إيعاز ناقص
AM	Ambiguïté non délibérée	غموض غير مقصود
AN	Absence d'antécédent	غياباسم الموصول
B	Bien/bonne solution	جيّد/حل جيّد
C	Mauvaise charnière/ enchainement boiteux	ترابط غير سوي
BAR	Barbarisme/Mot inexistant	لكنة (كلمة غير فصيحة)
C/A	Rapport concert/ Abstrait non respecté	علاقة ملموس/ مجرد غير محترمة

CE	Comparatif elliptique pouvant être évité	إمكانية تحاشي الصيغة التفضيلية
CH	Charabia	رطانة
CS	Contresens	خلاف المعنى
CULT	Culture générale/ documentez vous	ثقافة عامة/أثر معارفك بالمطالعة
E	Etouffement manquant	إمكانية البسط
EN	Manque d'euphonie	لا تناغم
F	Mot faible/ Enrichissez votre vocabulaire	مفردة ضعيفة الدلالة/ زود معجمك
Fo	Trop fort/ atténuez	كلمة قوية/خَفِّف
Fs	Faux sens	معنى خاطئ
G/s	Rapport générique/spécifique non respecté.	علاقة شمول/خصوص غير محترمة
IMP ID	Formation imprécise Formulation non idiomatique	صياغة غير دقيقة تعبير غير اصطلاحي
L	Lourdeur/ Allégez votre style	ثقل أسلوبي/خفف
LO	Manque de logique/cohérence.	لا منطق/الإنسجام
MD	Maladresse/formulation boiteuse.	صياغة عرجاء
MET	Métaphore incohérente ou non vendue	استعارة غير تامة/ غير مضبوطة
MJ	Ce n'est pas le mot juste	ليست الكلمة المناسبة
N	Nuance non rendue	سمة دلالية ناقصة
NS	Non-Sens	لا معنى
O	Faute d'orthographe ou d'accord	خطأإملائي

OM	Omission(Mot ou nombre de phrase manquant)	حذف (كلمة او جملة ناقصة)
PL	Pléonasme	حشو
R	Répétition maladroite	تكرار زائد
RE	Régionalisme	استعمال جهوي
	Mauvais Registre	استعمال لغوي غير مناسب
RL	Faute de syntaxe et de structure.	خطأ نحوي تركيبي
SP	Pauvre style	أسلوب ركيك
T	Erreur concernant les usages codifiés de rédaction	سوء استعمال تقنيات الكتابة
TB	Très bien/belle trouvailles	جيد جدا/ مصادفة رائعة
TU	Difficultés déjà vue/ attention.	مشكل عولج مسبقا/ انتبه
VX	Vieux archaïsme	كلمة مهجورة
#	Ajoutez un espace	فراغ ناقص بين الكلمات أو الجمل
?	Pouvez-vous justifier ce terme ?	كلمة أو مقطع يمكن حذفه
( )	Mot ou passage pouvant être omit.	تراجع عن التصحيح
....	Correction annulée	تغيير موضع كلمة أو مقطع

الجدول(12): يوضّح المقترح التقويمي للترجمة(جان دوليل،2008،2003)

يعدّ هذا النموذج شاملا نسبة لمجموع الأخطاء المذكورة والتي يرتكبها المتعلّمون عموما في الترجمة،إلاّ أنّنا التمسنا بعض التعقيدات على مستوى التسميات والرّموز التي أطلقها **دوليل** إذ تبدو عسيرة للمتعلّم،إلى جانب عدم الفصل بين الأخطاء اللغوية والترجمية

والبراغماتية ممّا قد يشكّل إبهاما في المراحل التقويمية،ولذلك يتّضح لنا أنّ ما اقترحته **أورتادوألبير** يبدو أكثر ملاءمة من الناحية التنظيمية.

7-الخلاصة:

يجدر القول بأنّ تظافر جهود الباحثين أسهم في إيجاد سبل ناجعة لتقويم المنتوج الترجمي،بمساعدة كلّ من المتعلّم والمعلّمفي تحقيق التشاركية الفاعلة في العملية التعليمية-التعلّمية،بحيث يؤدّي المعلّم دور المؤطّر بإتباع أسس بيداغوجية ترتكز على تحقيق الأهداف المحدّدة،وهذا الإجراء التقويمي لايقص المتعلّم من العملية التعليمية-التعلّمية،بل يجعله مسؤولا عن أخطائه أي أنّه يكشف عن نقائصه ويسعى إلى تصحيحها من خلال تقويم عمله الترجمي،إلّا أنّنا نرى أنّ هذه المقترحات التقويمية قد تكون قابلة للتطوّر أكثر وذلك بإدماج معايير أخرى تفي التقويم حقّه كمعيار المراجعة الذي أضحى أساسيا في الدراسات الحديثة وكذا البحث التوثيقي الذي لم تخلو أي دراسة ترجمية من التطرق إليه،أو اعتماد معايير أخرى تتبيّن من خلال الظروف التي تفرضها المقتضيات التعلّمية.

الفصل التطبيقي

دراسة تجريبية تقويمية على طلبة الماستر عربي–اسباني

1–تمهيد:

بعد أن تجلّت لنا إسهامات مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية في الحقلين التعليمي والترجمي،سنحاول سبر حيثيات تجريبه بمعهد الترجمة جامعة الجزائر 2 على فوجي الماستر سنة أولى دفعة 2017/2018 وسنة ثانية 2016/2017 تخصّص عربي–إسباني–عربي،محاولين الكشف عن مدى فاعليته. ستُمكّننا هذه الدراسة التجريبية من فحص انعكاسات مراحل المشروع على أداء المتعلّمين،والتغييرات الطّارئة عليه حسب ما فرضه واقع التجربة،ولبلوغ ذلك ارتأينا تقسيم الدراسة إلى جزأين،سنصف في الجزء الأوّل الدراسة التجريبية بكلّ ما احتوته من عناصر،أمّا في الجزء الثاني سنقوم بإجراء دراسة تقويمية على أعمال المتعلّمين،تفي بحوصلة النتائج النهائية لتجربة مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية بمعهد الترجمة جامعة الجزائر2.

2-الجزء الأول:

سنتطرّق في هذا الجزء إلى الأهداف المرجوّة من تطبيق مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية والوسائل البيداغوجية المستعملة في تجريبه،يليها وصف سيرورة العمل والمهلة الزمنيّة المحدّدة للدراسة،لننتقل فيما بعد إلى شرح مدوّنة البحث،ثمّ نعرّج على مراحل المشروع حسب تطبيقها على فوجي الترجمة،ونرصد في آخر عنصر المراحل التقويمية ومنهجية التحليل التي اعتمدناها في تقويم أعمال المتعلّمين.

1.2-الأهداف المرجوة من تطبيق مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية:

حسب مساعي تعليمية الترجمة عموما وتماشيا مع ظروفها في معهد الترجمة بجامعة الجزائر02 خصوصا،عمدنا إلى تحديد جملة من الأهداف البيداغوجية جرّاء تطبيق هذا المشروع في قسم الترجمة تمثلت فيما يلي:

-اكتساب الكفاءة التواصليةCompetencia comunicacional-في اللّغتين(من خلال المشاركة الجماعية وتحقيق الوظيفة التواصلية للنصوص المترجمة).

-الإلمام بالجوانب المعرفية واللغوية والترجمية Conceptos cognitivos, lingüísticos y traductivos لكل ما يحتويه النص من أبعاد ثقافية وتداولية.

-تخطّي المتعلّم المترجم مرحلة التلقّي المحض والانتقال إلى مرحلة التحليل وصناعة القرارات المناسبة في العملية الترجمية من خلال المشاركة الجماعية وتبرير الاختيارات الترجمية.

-تعويد المتعلّم المترجم على مسؤولية العمل وذلك بمراعاة الوقت التأقلم مع العمل الجماعي في الترجمة.

2.2-الوسائل المستعملة في تجريب مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية على فوجي الماستر بمعهد الترجمة بجامعة الجزائر 02:

سنعرض فيما يلي،مجموعة الوسائل التي استعنّا بها في إنجاز دراستنا التجريبية،وهي كالآتي:

1.2.2-عيّنة البحث:

تشتمل عيّنة بحثنا على ثلاث مجموعات،مجموعتين من طلبة الماستر 02،ومجموعة واحدة من طلبة الماستر01، أطلقنا عليها تسميات رقمية أوردناها كالأتي:

-**المجموعة 01:** يُقدّر عددها بخمسة متعلّمين مترجمين مكلّفين بترجمة النص الصحفي.

- **المجموعة 02:** يُقدّر عددها بخمسة متعلّمين مترجمين مكلّفين بترجمة النص الأدبي.

-**المجموعة03:** يُقدّر عددها بخمسة متعلّمين مترجمين مكلّفين بترجمة النص القانوني.

وهو ما يُحصّل مجموع خمسة عشر متعلّما وهي عيّنة صغيرة -في نظرنا-توافقا مع طبيعة"الدراسات التجريبية والكيفية التي لا تحتاج إلى عدد كبير من الأفراد على عكس الدراسات الإحصائية والكمّية والتي تقتضي أكبر عدد ممكن للأفراد"(**ريما ماجد،2016،ص32**).

2.2.2-دوافع اختيار العيّنة:

عمدنا إلى اختيار هذه العيّنة تحديدا،نظرا لتوافقها مع معايير المشروع وذلك للأسباب التّالية:

-توافق ظروف العمل مع المعلّمة وذلك بموافقتها على إدماج مشروعنا في قسميها وكذا تقديم النّصوص للمتعلّمين وشرح مراحل المشروع،ممّا سهّل علينا عملية تلقّي الأعمال الترجمية في أقرب الآجال وفي أحسن الظروف.

-تماشي مشروعنا ومنهجية المعلّمة التي اعتادت انتهاجها في مرحلة البحث التوثيقي،ناهيك عن خطّتها المحكمة في ضبط القسم عن طريق العمل بالمجموعات والذي يعدّ عنصرا أساسيا في مشروعنا.

-ملاءمة المقاييس المُدرّسة مع طبيعة موضوعنا:"**مدخل إلى الترجمة**" بالنسبة لطلبة سنة أولى ماستر،و"**ترجمة نصوص عامة**" لطلبة سنة ثانية ماستر،وهو ما يتوافق مع النصوص التي اقترحناها على المعلّمة باعتبار عامل التدرّج في صعوبة

النصوص(ماستر 01) وكذا تنوّع النصوص للإلمام بمجموعة معتبرة من القضايا العامة للترجمة(ماستر 02).

-جدّية أعضاء المجموعات المختارة ومثابرتهم في العمل وذلك بمراعاة الوقت المحدّد للترجمة والإلتزام باحترام مراحل المشروع والتوجيهات البيداغوجية المقدّمة لهم.

3.2.2-آليات البحث:

لتطبيق مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية على فوجي الترجمة بمعهد الترجمة جامعة الجزائر02،عمدنا إلى اختيار بعض الآليات العلمية التي ارتأيناها مناسبة في الإلمام بالدراسات التجريبية على وجه العموم ومناسبة طبيعة بحثنا على وجه الخصوص،وتمثّلت فيما يلي:

أ-المنهج التجريبي:

"يُعرف المنهج التجريبي بالطريقة التي يقوم بها الباحث بتحديد مختلف الظروف والمتغيرات التي تظهر في التحرّي على المعلومات التي تخصّ ظاهرة ما،وكذلك السيطرة على مثل تلك الظروف والمتغيّرات،والتحكّم بها"**(محمّد سرحان علي محمودي،2019)**.ويُعنى بذلك أنّ المنهج التجريبي يسمح للباحث أن يرصد متغيرات الظاهرة المدروسة بشكل دقيق وقياس أثرها على إشكالية البحث.

ويرى محمّد علي سرحان محمودي (2019)بأنّ المنهج التجريبي يتميّز عن باقي المناهج في منح الباحث فرصة إعادة تشكيل واقع الظاهرة من خلال استخدام إجراءات أو إحداث تغييرات معيّنة التي تقتضي ملاحظة النتائج بدقّة وتحليلها وتفسيرها ناهيك عن أنّه يُمكّن الباحث من تكرار التجربة عبر الزّمن ممّا يتيح له إمكانية التأكّد من صدق النتائج وثباتها.(ص61).

وذلك يعني أنّه يطابق تماما لدراستنا إذ احتفظنا بالمفهوم العام لمشروع التعلّم القائم على المشاريع العمليةPBL-ABP لكن أدرجنا بعض الإضافات البيداغوجية حسب ما فرضته علينا مستجدّات البحث وحذفنا بعضها تماشيا وسياق التجربة.

كما يجدر القول بأنّنا اعتمدنا "نوع **التجارب الميدانية** الذي يُجرى عامة في مناخ عادي على عكس **التجارب العملية** التي تُجرى في المخابر وتتطلّب عيّنة تمثيلية. ووقع اختيارنا على هذا النوّع،كونه يمنح للباحث فرصة اكتشاف كلّ سلوكيات الأفراد المبحوثين دون تصنّع الحركة أو النشاط لأنهّم لا يعلمون بوجود مراقب لهم أثناء الدّرس"(**محمّد سرحان علي محمودي،2019،ص ص67-70**).إذ أجرينا الدراسة في معهد الترجمة بجامعة الجزائر02 مع متعلّمين حقيقيين تحت إشراف المعلّمة.

ب-أداة الملاحظة:

تُعدّ الملاحظة من أهم أدوات البحث في الدراسات العلمية على وجه العموم وفي المنهج التجريبي على وجه الخصوص،كونها "تقنية مباشرة للتقصّي العلمي،تسمح بملاحظة مجموعة ما بطريقة غير موجّهة من أجل القيام عادة بسحب كيفي بهدف فهم المواقف والسلوكيات"(موريس أنجرس،2006،ص186).وهذا ما وجدناه مهمّا في دراستنا إذ اعتمدنا هذه الأداة في تدوين مجريات المشاركات العملية للمتعلّمين وكذا بعض الحوارات البيداغوجية التي دارت بين المعلّمة ومتعلّميها أثناء الدرس.

وقد تتمّ الملاحظة بالمشاركة أو دون المشاركة،وتكون الأولى"بالاندماج في مجال عينة البحث محلّ الدراسة مع مراعاة عدم تغيير أيّ شيء في الوضع"(موريس انجرس،2006، ص186)،أي أن يشارك الباحث العيّنة المنتقاة سعيا منه لمراقبة تفاصيل الدراسة،أمّا الملاحظة دون المشاركة وهي عندما لا يشارك فيها الباحث الأشخاص الموجودين تحت الدراسة،إلاّ أنّ هذا النوع قد يتسببّ في إغفال جوانب مهمّة من البحث،ولذلك استندنا إلى النوع الأول من الملاحظة،قصد الاطلاع على العروض والنقاشات الجماعية بجمع المعلومات اللاّزمة للتحليل ورصد الأعمال بدقّة ومصداقية.

ج-المنهج التقويمي:

استندنا إلى هذا المنهج لتقويم أعمال المتعلّمين من خلال المراحل التي مرّوا بها أثناء مسارهم الترجمي،محاولين قدر الإمكان التطرّق إلى كمّ معتبر لنقائص المتعلّمين،ونقل السبل المقترحة لمعالجتها تحت إشراف المعلّمة.كما يجدر القول بأنّ الهدف من اختيار هذا المنهج لا يكمن في الحكم على جودة الترجمات أو تحديد مستوى المتعلّمين،بل في تحليل النقائص الواردة في عملهم وكيفية معالجتها من قبل المعلّمة بتقديم توجيهات تتناسب مع تسلسل مراحل المشروع وخطواته.كما لا يفوتنا التنويه إلى أنّ هذا المنهج قد ساهم وبشكل كبير في إدراج إضافات علمية لدراستنا التجريبية استنادا إلى ما فرضته علينا مستجدّات البحث والتي قادتنا إلى جمع أهمّ مقترحات الباحثين في التقويم البيداغوجي للترجمة واعتماده كمنهجية تحليلية لمراحل المشروع بغية تحليل وتفكيك المعلومات الواردة في الأعمال الترجمية للمتعلّمين وتوضيح التنقيحات المضافة إلى المنتوج النهائي للترجمة.

د-المنهج الكيفي:

ترى ريما ماجد(**2016**)بأن البحوث الكيفية تتضمّن المنهج التجريبي أو منهج دراسة الحالة والتي لا تتطلّب دراسات إحصائية بقدر ما تستدعي الملاحظة والدقة في تفسير

وتحليل الظواهر المدروسة وعلى هذا الأساس ميّزت بين البحوث الكمّية والكيفية لنلخّص أهمّها فيما يلي:

البحوث الكمّية	البحوث الكيفية
استعمال قوائم تقدير ومقاييس واختبارات لجمع البيانات والمعلومات بأساليب إحصائية.	اعتماد أساليب الملاحظة والمقابلة والمراجع بعيدا عن الأساليب الإحصائية.
معلومات عامة ليست دقيقة دائما وجمعها أسهل.	معلومات غنية ومعمّقة وتبويبها يتطلّب وقت.
العيّنة المختارة تمثيلية ونتائج الدراسة بإمكانها أن تُعمّم.	العيّنة صغيرة وغير تمثيلية و نتائجها لا تُعمّم النتائج على مجتمع البحث.
تستعمل الجداول والأشكال البيانية والإحصاءات أكثر من التحليل.	توصف التقارير بشكل تحليلي وسردي

الجدول(13):الفرق بين المنهج الكيفي والمنهج الكمّي عند(ريما ماجدة،2016،ص26)

وبالتّالي نخلص إلى أنّ البحوث الكيفية تعتمد على الدقّة في الملاحظة وتفسير النتائج والتركيز على نوعية البحث أكثر من إحصاءاته،وبالرّغم من أنّ نتائجها العلمية لا تُعمّم إلا أنّ دراستها معمّقة وغنيّة بالمعلومات،فهي إذا تتقاطع مع المناهج التجريبية عموما التي تقتضي هي الأخرى عيّنة صغيرة حقيقية وتجارب غير معمّمة وقابلة للإعادة في ظروف مغايرة كما تناسب دراستنا خصوصا إذ نسعى إلى تجريب مشروع تعليمي في

وسط جامعي على متعلّمين مترجمين حقيقيين ممّا يبرهن على مصداقية الدراسة ومحاولة دراسة أعمال المتعلّمين بعمق وبسحب كيفي بغية التوصّل إلى نتائج حقيقية حسب ما تفرضه سياقات التجربة.

3.2 –سيرورة العمل بتطبيق "مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية"على فوجي الماستر بمعهد الترجمة جامعة الجزائر 2:

احتراما لقوانين المشروع وتماشيا مع منهجية التدريس للمعلّمة،تمّ تطبيق"**مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية**" بتهييئها للعمل التّرجمي مجموعة من النصوص المتنوّعة بما فيها ثلاثة نصوص اقترحناها عليها،وتخصيص الحصص الأولى لإلقاء محاضرات حول منهجية تحليل ومناقشة النصوص المراد ترجمتها،ومن ثمّ عمدت إلى تقسيم الفوجين(طلبة الماستر1 وطلبة الماستر2) إلى عدّة مجموعات،كلّ مجموعة تتكوّن من خمسة متعلّمين،إذ تركت المعلّمة الحرّية للمتعلّمين في اختيار الأعضاء. وللشّروع في العمل الترجمي.وزّعت المعلّمة كلّ نص على مجموعة معيّنة من المتعلّمين،إلاّ أنّنا اكتفينا باختيار ثلاثة أعمال للمجموعات الثلاث: (مجموعتين من الفوج 01 طلبة الماستر 2 تخصص إسباني–عربي ومجموعة من الفوج 01 طلبة الماستر 1 تخصص عربي–إسباني) التي قامت بترجمة النصوص التي اقترحناها على

المعلّمة.ولبلوغ ذلك اكتمل المشروع بثلاثة مراحل تحليلية ومرحلة ختامية،مرحلة للنقاش حول النصوص قدّرت مهلتها الزمنية بأسبوع،ومرحلتين للبحث والترجمة(الأولية والنهائية) دامت مدّتهما ثلاثة أسابيع، ومرحلة أخيرة حصدنا من خلالها النتائج النهائية للمشروع.

4.2-المدوّنة:

تتكوّن مدوّنة بحثنا من ثلاثة نصوص قام المتعلّمون المترجمون بترجمتها إضافة إلى إدراج تقارير شاملة لبحوثهم وترجماتهم(الأولية والنهائية) للنّصوص المختارة، والتي ساعدتنا في تحليل وتقويم خطواتهم الترجمية وفيما يلي سنشرح عناصر مدوّنتنا:

1.4.2-النصوص المختارة لتطبيق المشروع:

نظرا لأهميّة النّصوص في تعليمية الترجمة،وحسب ما يقتضيه هذا المشروع الذي يحثّ على تنويع النّصوص من أدبية وقانونية وصحفية وإقتصادية وتاريخية وغيرها،اقترحنا على المعلّمة ثلاثة نصوص متنوّعة تشتمل على مجالات مختلفة(أدبية وصحفية وقانونية) تمثّلت فيما يلي:

أ-النّص الصّحفي وأسباب اختياره:

قمنا باختيارالمقال المعنون ب:**Que somos unos cerdos** للإعلامي**FranciscoUmbral**،وذلك لاحتوائه على خلفيّات إيديولوجية ذات طابع إعلامي عُبّر عنها بمجموعة

من العبارات العامية **Frases Coloquiales**،والمعاني الضمنية**Sentidos Implícitos**.

ب-النّص الأدبي وأسباب اختياره:

قصد التّمكّن من التّطرّق إلى كمّ معتبر من إشكالات الترجمة الأدبية التي تواجه المتعلّمين المترجمين عموما اخترنا لطلبة الماستر 02 قصيدة"**laguitarra**" للشّاعر الإسباني"**فيديريكو غارثيا لوركا**"،المأخوذة من كتابه **El cante de jondos** لترجمتها إلى اللّغة العربية،ذلك لاحتوائها على مجموعة واسعة من المفاهيم الرمزية والإيحاءات الثقافية وهو ما يستلزم بحثا وفيرا ومقدرة إبداعية في إعادة النقل.

ج-النص القانوني وأسباب اختياره:

بالنّسبة للترجمة إلى اللغة الإسبانية اخترنا المبادئ العامّة لدستور الجمهورية التّونسية المعدّل والمتمّم لسنة 2014.وذلك احتراما للتدرّج في الصعوبة في اختيار النصوص.باعتبار أنّ هذا النص القانوني موجّه طلبة سنة أولى تخصص ترجمة،أي أنّهم مبتدئين في الترجمة،ولذلك عمدنا إلى اختيار هذه المبادئ القانونية التي تستدعي ترجمة التعابير القانونية المتداولة في الدساتير القانونية بعيدا عن ترجمة الرموز الدلالية

والتداولية الواردة في النصوص الأدبية والنصوص العلمية المتأدّبة(الإعلامية والسياسية والتاريخية)،ناهيك عن أنّ هذه المبادئ لا تتضمّن قضايا قانونية معقّدة التي تندرج تحت القوانين الجنائية والإدارية والدستورية والأسرية والمدنية والتي تتطلّب حتما بحوثا مكثّفة في هذا المجال نظرا لمسائلها التشريعية وأصنافها القانونية الواجب دراستها بعمق وبدقّة متناهية.ولذلك حاولنا الاستناد إليها كوسيلة تمهيدية للمتعلّم المترجم بغية توعيته بخصائص الأسلوبية القانونية في اللغتين العربية والإسبانية واكتشاف اختلافها عن النصوص العامّة الأخرى.

2.4.2-أهداف اختيار النّصوص:

انطلاقا من فكرة أنواع النصوص في الترجمة التي دلّنا بها جون دوليل[1] (2003) والتي اقترحتها **كاترينا رايس Katharina Reiss** كوسيلة لتعليم الترجمة،عمدنا إلى اختيار نصوص متنوّعة من حيث النمط،إذ أشارت **كاترينا رايس**بأنّ انتقاء نوع النص والتعامل معه يستلزم أبعاد معينة،لأنّ المبادئ التي تقوم عليها تعدّ أكثر انتظاما من النظريات التأويلية،فهي تساعد المبتدئ في الترجمة على التّدرب في طرق حلّ الصّعوبات.وهذا يدل على أهميّة أنواع النصوص في التّطرق إلى كمّ معتبر من الإشكالات التُّرجمية ممّا

[1]لتوضيحات أكثر عد(الفصل الثالث، ص143 ص144)

يساعد المتعلّم على مواجهتها والسّعي إلى حلّها.(**وُثّق في بن طيب نصيرة،2016، ص ص61–63**).

ولإبراز دور هذه النصوص في مشروعنا،حدّدنا أهدافا بيداغوجية عامّة وأخرى خاصّة حسب تصنيفات الباحثين للأهداف البيداغوجية أمثال **جون دوليل(1980) وأورتادو ألبير(1999)**[2]وهو ما ساعدنا في تأطير العمليّة التّحليلية لتّرجمات المتعلّمين المترجمين ومعاينة أهمّيتها في الكشف عن الأخطاء التي ارتكبها المترجمون المتعلّمون أثناء مسارهم التُرجمي.

أ–الأهداف العامة:

يجدر القول بأنّ اختيار نصوص متنوعة يسهم في تهييئ المتعلّم المترجم إلى التخصّص في المجال الترجمي وبالتالي تعويده على مواجهة نصوص حقيقية واردة في سوق العمل للترجمة وعلى هذا الأساس حدّدنا أهدافنا على النحو التالي:

–إثراء الرصيد اللغوي والترجمي للمتعلّم المترجم على المستوى الإبداعي من خلال ترجمة النص الأدبي وعلى المستوى التداولي من خلال ترجمة النص الصحفي وتزويده بمصطلحات متخصّصة من خلال ترجمة النص القانوني.

–تحسين الأداء الترجمي وذلك بصناعة قرارات مناسبة في اختيار المقابلات الملائمة للسياق الأصلي وتبريرها وفق معايير علمية معينة عن طريق البحث والتوثيق.

[2]لتوضيحات أكثر عد إلى الفصل الأوّل(ص146 ص149)

-تهييئ المتعلّم المترجم للممارسة المهنية بتعويده على العمل بالمشاريع من خلال العمل الجماعي والالتزام بأوقات قياسية لانقضاء العمل الترجمي بكلّ مراحله.

ب-الأهداف الخاصة:

يجدر القول بأنّ الغرض من اختيارنا لثلاثة أنواع من النصوص يكمن في إتاحة المجال للكشف عن إشكالات ترجمية مختلفة قد تعترض طريق المتعلّم المترجم،وبناء على ذلك حدّدنا أهدافا خاصة بكل نص تتماشى مع نوعه وخصوصياته عدّدناها كالآتي

أهداف اختيار المقال الصحفي Que somos unos cerdos
-تدريب المتعلّم المترجم على التّعامل مع اللّغة الصحفية وخصائصها. -التّعامل مع العبارات والتعابير العامية الموجودة في النّص الأصلي بإيجاد مقابلات مناسبة لها في النص الهدف. -احترام المستويين الدلّالي والتّداولي **Niveles semánticos y pragmáticos** للمقال الصحفي بكلّ ما يحمله من خلفيات ضمنية.
أهداف اختيار النّص الأدبي la guitarra
-تبليغ المقصودية **Intecionalidad** المستترة للشّاعر (التمكّن من فهم رمزية **Simbología** الشاعر لوركا). -الأخذ بعين الاعتبار المعارف اللسانية وغير اللسانية **Conocimientos lingüísticos y extralingüísticos** المحيطة بالنص المراد ترجمته. -إثراء الملكة اللّغوية **habilidad lingüística** باكتساب مقدرة إبداعية وجمالية.

أهداف اختيار النص القانوني–المبادئ العمة لدستور الجمهورية التونسية المعدّل والمتمّم لسنة 2014
تعلّم معايير تحرير الأسلوبية القانونية **estilística jurídica** في اللّغتين العربية والإسبانية. –تعلّم الدّقّة في انتقاء المصطلح القانوني. –إثراء الرّصيد اللّغوي القانوني.

الجدول(14): الأهداف الخاصة للنصوص المختارة

3.4.2–تقرير شامل للمتعلّمين:

وفقا لمراحل المشروع ومنهجية المعلّمة المعتمدة مع متعلّميها،عمِل المتعلّمونعلى تقديم تقرير يحتوي على العناصر الآتية:

–سرد مرحلة البحث التوثيقي.

–عرض الترجمة الأولية.

–تبرير انتقاء المصطلحات والعبارات المستعملة في النص المترجم.

–عرض الترجمة النهائية.

–ذكر القواميس وقائمة المصادر والمراجع المعتمدة في الترجمة.

–تعديد الصعوبات في الترجمة.

يجدر القول بأنّ هذا التقرير مكّننا من الاطّلاع علىمعلومات إضافية أخرى كالصّعوبات التي واجهت المتعلّمين أو التحليل اللساني للنصوص الأصلية أو الاقتراحات الترجمية

وهو ما مكّننا من أخذها بعين الاعتبار في المرحلة التقويمية.ناهيك عن أنّ الهدف من هذا التقرير يكمن في تعويد المتعلّم المترجم على استيعاب مصداقية البحث العلمي كونه **طالب ماستر** مقبل على التخرّج،ليكون هذا التقرير بمثابة "**مذكّرة مصغّرة**" يُشعره بجدّية العمل الترجمي ومصداقية البحث العلمي وكذا توعية المعلّم بالصّعوبات التي تواجه المتعلّمين عامة أثناء الترجمة والاطّلاع على نقائصهم لتقوده إلى توجيههم في سبيل تذليلها.

5.2-مراحل مشروع التعلّم القائم على المشاريع العمليّة حسب تطبيقها في قسم التّرجمة بمعهد التّرجمة جامعة الجزائر 02:

سنعرض فيما يلي،مراحل وخطوات مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية،ولتحليلها ارتأينا إدراج الأنواع التقويمية الأربعة[3]:

1.5.2-المرحلة الأولى" مرحلة التقويم القبلي": وهو مرحلة تمهيدية أجريت قبل الولوج إلى مرحلة الترجمة لفحص المكتسبات القبلية والمستوى الآني للمتعلّمين المترجمين.

في الجدول التّالي،سنعرض خطوات المرحلة الأولى لمشروع التعلّم القائم على فوجي الماستر سنة أولى وسنة ثانية بمعهد الترجمة جامعة الجزائر 2:

[3]لتوضيحات أكثر حول أنواع التقويم،عد إلى (الفصل الثالث، ص 129)

خطوات المرحلة الأولى(التقويم القبلي)	مدة النقاش	الفترة	مكان التجربة
–توزيع النص على المتعلّمين. –فحص شفوي قبلي.	45د	الأسبوع الأول	القاعة رقم 06 معهد الترجمة جامعة الجزائر 02

الجدول(14): السياق المكاني والزماني للمرحلة الأولى وخطواتها لمشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية.

يبيّن الجدول المبيّن أعلاه،خطوات المرحلة الأولى،أين تطرّقت المعلّمة في هذه المرحلة إلى إجراء فحص شفوي بمثابة وضعية انطلاق للدرس،وهي مرحلة قبلية تمكّنّا من خلالها إلى ملاحظة تفاعلات المتعلّمين وانشغالاتهم،وتمثّل ذلك في مجموع الأسئلة التي طرحتها المعلّمة شفويا حول النصوص المراد ترجمتها قبل الولوج إلى مرحلة الترجمة بغية امتحان المكتسبات القبلية للمتعلّمين والتي سجّلناها عقب حضورنا مع المعلّمة في قاعة الدرس **(أنظر بطاقة الملاحظة رقم 1 في الملاحق أ،ب،ج)**،والغرض من هذا النوع من التقويم في هذه المرحلة يكمن في سعي المعلّمة إلى التعرّف على المستوى العام للمتعلّمين وكذا تحضيرهم بيداغوجيا صوب التعامل مع نوع النص والتمكّن من مقاصده ممّا يهيّئ لها أرضية تعليمية تساعدها في بلوغ أهدافه البيداغوجية.

2.5.2-المرحلة الثانية "مرحلة التقويم التكويني":وهي مرحلة البحث والترجمة الأولية،وتمثّلت في الكشف عن نقائص المتعلّمين المترجمين وتوجيهات المعلّمة المقدّمة لهم.

أدناه،يبيّن الجدول خطوات المرحلة الثانية لمشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية على فوجي الماستر سنة أولى وسنة ثانية بمعد الترجمة جامعة الجزائر2:

خطوات المرحلة	المدّة المحدّدة للبحث والترجمة الأولية	الفترة
-تقويم البحث التوثيقي. -نتائج البحث التوثيقي. -تقويم الترجمة الأولية. -عرض التوجيهات البيداغوجية المقدّمة. -نتائج الترجمة الأولية.	أسبوعين	الأسبوع الثاني والثالث
		مدة العرض والنقاش:45د
		مكان التجربة القاعة:06 جامعة الجزائر2

الجدول(15): خطوات السياق المكاني والزماني للمرحلة الثانية لمشروع التعلم القائم على المشاريع العملية.

تُعدّ هذه المرحلة حاسمة في مشروعنا كونها عملية أوليّة للعمل الترجمي في ضوء مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية تُبنى من خلالها أسس التقويم البيداغوجي لمستوى

المتعلّمين في الترجمة وكذا إبراز دور المعلّم الذي يكمن في توجيههم ومرافقتهم بعد التطلّع على نقائصهم،وتنقسم هذه المرحلة إلى جزئين:

تقويم البحث التوثيقي:

استنادا إلى البحوث التي أجراها أعضاء المجموعات قبل القيام بالترجمة بإتّباع اللسانيات النصية في البحث والإحاطة بالنصوص ارتأينا تقويم البحث التوثيقي من خلال العنصرين المواليين:

أ–تقويم خطوات البحث التوثيقي:

اتّضح لنا بأنّ أعضاء المجموعات مرّوا بثلاث خطوات أساسية أثناء مرحلة البحث التوثيقي،ومثّلناها كالتّالي:

	ماذا يبحث المتعلّم المترجم؟? ¿Qué busca el aprendiz traductor
1	–المعارف غير اللسانية الواردة في النص الأصلي. **(conocimientos extralingüísticos)** –المعلومات المجمّعة حول مضمون النصّ الأصلي. **(Conocimientos contextuales)** –المعلومات المجمّعة حول الكاتب وأسلوبه. **(informaciones sobre el autor)**
	كيف يبحث المتعلّم المترجم؟? ¿Cómo busca el aprendiz traductor
2	–تحليل المعارف اللسانية للنص.**(conocimientos lingüísticos)**
	أين يبحث المتعلّم المترجم؟? ¿Dónde busca el aprendiz traductor
	–المصادر المعتمدة في البحث عن المعلومة.**(Fuentes Bibliográficas)**

–الجدول(16):الخطوات الأساسية للبحث التوثيقي للمجموعات–

ب-معايير تقويم بحث أعضاء المجموعات:

ولتقويم البحث الذي أجراه أعضاء المجموعات مرورا بالخطوات الآنفة الذّكر،عمدنا إلى إدراج المعايير الثلاثة التي سبق وأن استخلصناها في الفصل السّابق من مقترحات الباحثين في تقويم البحث التوثيقي،وتمثّلت فيما يلي:

-**الدقّة في البحث التوثيقي:** وذلك كونها تضبط أساسيات البحث،بتفادي الوقوع في الأخطاء المنهجية أي على المتعلّم أن ينتقي ما يخدمه أثناء الترجمة دون إدراج معلومات جانبية لا إضافات لها على عملهم الترجمي.

-**الشمولية في البحث التوثيقي:** وهذا ما نجده ملائما في البحث إذ يُلزم المتعلّم بجمع أكبر عدد ممكن من المعارف غير اللّسانية المحيطة بالنّص لاستيعاب مرجعياته السّياقية والثقافية **Referencias contextuales y culturales** وكذا الإلمام بالجوانب المهنية والأسلوبية**Aspectos profesionales y estilísticos** التي تخصّ الكاتب وايديولوجياته قصد التّمكن من فهم مقاصده ومن ثم تبليغها.

-**المصداقية في البحث التوثيقي:** أي أن يُلزم المتعلّم المترجم بالبحث عن المعلومة الصحيحة والموضوعية استنادا إلى مصادر موثوقة تتمثل في مقالات محكّمة أو رسائل علمية أو كتب أو مواقع إلكترونية معتمدة،وهذا لإشعار المتعلّم بضرورة مصداقية البحث العلمي بالاعتماد على مصادر صحيحة توجّهه بصواب إلى انتقاء المعلومة الملائمة.

2)-تقويم الترجمة الأولية:

ارتأينا في هذه الخطوة تقويم الأخطاء المرتكبة شكلية ولغوية ونصية وترجمية وبراغماتية وذلك بالإستناد إلى مقترح **أورتادو ألبير**(1999)،إلاّ أنّنا أحدثنا بعض التعديلات عليه بحذف بعض العناصر التي لم نجدها مناسبة لبحثنا وإدراج عناصر أخرى حسب الأخطاء المرتكبة،وعليه اشتملت هذه التعديلات على ما يلي:

أ-العناصر المحذوفة في الترجمة الأولية للمجموعات:

-حذف عنصر خصم النقاط: امتنعنا عن إدراج خصم النقاط الذي تطرّقت إليه **ألبير**لأنّ هدفنا يكمن في تقويم الأخطاء وتحليلها وليس في منح نقطة لتقييم المنتوج الترجمي لإقامة المقارنة بين الأداء الترجمي الأوّلي والأداء النهائي للترجمة.

-حذف المتغيرات اللسانية الواردة في مجموع النقائص على مستوى فهم النص الأصلي من مقترح أورتادو ألبير (1999):

لم ندرج هذا العنصر،لأنّنا لم نلحظ تواجده ضمن مجموع النقائص الواردة في الترجمة الأولية للمجموعات.

ب-العناصر المضافة في تحليل الترجمة الأولية للمجموعات:

أدرجنا بعض الإضافات على مقترح **أورتادو ألبير**(1999)استنادا إلى الأخطاء المرتكبة واستنتاجاتنا المستقاة من بحثنا في الفصل الثالث وتمثّلت فيما يلي:

–**إدراج خطأ ترجمي آخر واردفي الترجمة الأولية للمجموعات**:لم تتطرّق **ألبير** إلى خطأ **الخسارة بنوعيها (الأسلوبية والدلالية)**في النقائص التي حدّدتها على مستوى فهم النص الأصلي،والذي استقيناه من مجموعة الأخطاء الترجمية المذكورة من قبل مجموعة من الأساتذة الفرنسيين (2015) نظرا لوروده في الترجمة الأولية.

–**أثر الخطأ على النص الهدف** :ولقياس خطورة الأخطاء التي ارتكبها المتعلّمون أضفنا عنصر دراسة أثرها على النص الهدف،اتّباعا لما جاء به الباحثون أمثال **غواديك** (1989) **وأورتادو ألبير**(1995) وكذا **كريستين نورد**(1997).

ومن خلال ما سبق،سنعمد إلى توضيح منهجية تقويم التّرجمة الأوّلية التي استقيناها من مقترح **أورتادو ألبير**(1999)والمكيّفة حسب تطبيق مشروع التّعلم القائم على المشاريع العملية على طلبة الماستر 01 و02 بمعهد الترجمة جامعة الجزائر02من خلال الجدول الآتي:

نقائص على مستوى فهم النص الأصلي		
Contra sentido	CS	خلاف المعنى
Falso sentido	FS	معنى خاطئ
Sin Sentido	SS	لا معنى
No sentido	NMS	معنى مغاير
Adición	AD	إضافة
Supresión	SUP	حذف
Referencia cultural no solucionada	CULT	إحالة ثقافية عالقة
Perdida semántica	**PER-S**	**الخسارة الدلالية**
Perdida Estilística	**PER-E**	**الخسارة الأسلوبية**
Incidencia de los errores de traducción sobre el texto meta.	INCT	**أثر الأخطاء المرتكبة على النص الهدف**
Inadecuaciones que afectan la expresión en la lengua de llegada		**نقائص على مستوى النص الهدف**
Ortografía y puntuación	ORT	الاملاء وعلامات الوقف
Gramática	GR	النحو
Léxico	LEX	المعجم
Textual	TEX	الأخطاء النصية
-De cohesión -De coherencia -De progresión temática	CH CR P/T	–الاتساق –الانسجام –التطور الموضوعاتي

أخطاء براغماتية	P	-pragmática
أثر الأخطاء المرتكبة على النص الهدف	INC	**Incidencia de los errores sobre texto meta.**

الجدول (17): المنهجية التحليلية المعتمدة في تقويم الترجمة الأولية للمجموعات(01 و02 و03) بمعهد الترجمة جامعة الجزائر 02

3)–التوجيهات البيداغوجية:

وفي ختام المرحلة،سنعمل على تدوين التوجيهات البيداغوجية التي قدمتها المعلّمة استنادا إلى الأخطاء التي ارتكبها المتعلّمين كي يتسنّى لهم تنقيحها في الترجمة النهائية ومن ثم معالجة نقائصهم.

4)–نتائج الترجمة الأولية:

بعد تقويم التّرجمة الأوّلية والبحث التوثيقي ،سنعمد إلى حصد النتائج الأولية للكشف عن نقائص المتعلّمين حسب طبيعة كل نصّ إلى جانب ذكر التوجيهات البيداغوجية المقترحة من قبل معلّمتهم للاستعانة بها في تنقيح المنتوج الترجمي النهائي.

3.5.2-المرحلة الثالثة: "مرحلة التقويم التّحصيلي"

هي مرحلة الترجمة النهائية والتي تمّ فيها تنقيح الترجمة الأولية بإتّباع توجيهات المعلّمة.

المرحلة	خطوات المرحلة	المدّة المحدّدة لتنقيح الترجمة الأولية	الفترة
المرحلة الثالثة	-تقويم الترجمة النهائية. -عرض الأخطاء غير المصحّحة. -المقارنة بين الترجمتين الأولية والنهائية. -عرض نتائج الترجمة النهائية.	أسبوع	الأسبوع الرابع مدة العرض والنقاش45د مكان التجربة القاعة 06 معهد الترجمة جامعة الجزائر2

الجدول(18): السياق المكاني والزماني للمرحلة الثالثة وخطواتها لمشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية.

أمّا هذه المرحلة فقد خصّصناها لتقويم الترجمة النهائية للمتعلّمين للتأكّد من تصحيح الأخطاء التي ارتكبوها في ترجمتهم الأوّلية،وحرصنا على أن يتم هذا التقويم وفقا لأسس

بيداغوجية تمثّلت في تطبيق أربعة معايير لتقويم المراجعة البيداغوجية المقترحة من قبل **لويس برونات** (2000)على النحو التّالي:

-**تحقيق منطقية النص:** التأكّد من احترام اتّساق وانسجام النّص المترجم.

-**احترام القواعد اللغوية:** التأكّد من تصحيح الأخطاء اللغوية والشكلية.

-**تسيير الوضعيات المشكلة:** الأخذ بعين الاعتبار مراعاة المتعلّمين للعناصر غير اللسانية المحيطة بالنص الأصلي.

-**بلوغ الأهداف المحددة:** احترام مقاصد النص الأصلي وتحقيق الشحنة التأثيرية.

4.5.2-المرحلة الرابعة:" مرحلة التقويم الختامي":

وهي المرحلة التي تُترجم مدى فاعلية المشروع إذ يتمّ فيها رصد النتائج النهائية لتقويم الترجمات،وذلك بحوصلة النقائص المرتكبة في ترجمة النصوص وكيفية معالجتها حسب طبيعة كلّ نص،واخترنا أن نقوّمه وفقا لمعيار المردودية التي أدرجته **برونات** (2000)في تقويم المراجعة البيداغوجية.

والذي يتمّ فيه تقويم المنتوج الترجمي من خلال ثلاثة عوامل ليكون ذلك على النّحو التّالي:

أ-معيار المردوديةRentabilidad:

-**العامل الاقتصادي:**التأكّد من مراعاة الوقت القياسي الذي خصّصناه للترجمة.

–**العامل الوظيفي**:وهو التأكّد من تحقيق القيمة التواصلية للنص ويشمل ذلك نقل الوظيفية السياقية والثقافية والنصية.

–**العامل البيداغوجي**:ويعنى به إمكانية بلوغ الأهداف البيداغوجية المحدّدة.

5.5.2 بطاقة تحليلية Ficha de análisis لتقويم مراحل مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية على فوجي الماستر سنة أولى وثانية بمعهد الترجمة جامعة الجزائر2:

بعد أن فرغنا من سرد المراحل المتّبعة في تقويم ترجمات المتعلّمين،ارتأينا توضيحها من خلال البطاقة التحليلية الآتية:

1. التقويم القبلي	
تقويم الاختبار الشفوي القبلي حول مجالات النصوص المراد ترجمتها.	
2. التقويم التكويني	
تقويم البحث التوثيقي	**تقويم الترجمة الأولية**
–معياري **الدقة والشمولية** في تقويم الخطوة الأولى والثانية للمتعلّم المترجم. –معيار **المصداقية** في تقويم الخطوة الثالثة لبحث المتعلّم المترجم.	–تقويم النقائص على مستوى فهم النص الأصلي(أخطاء ترجمية) ودراسة أثرها على المنتوج الترجمي. –تقويم النقائص على مستوى فهم النص الهدف (أخطاء نصية ومعجمية ونحوية وبراغماتية) ودراسة أثرها على المنتوج الترجمي

3. التقويم التحصيلي
تقويم الترجمة النهائية:أربعة معايير خاصة بالمراجعة البيداغوجية (برونات،2000)
–تحقيق منطقية النص. –تصحيح القواعد اللغوية. –تسيير الوضعيات المشكلة. –بلوغ الأهداف المحدّدة.
4. التقويم الختامي
معيار المردودية الخاص بالمراجعة البيداغوجية (برونات،2000)
العامل الاقتصادي.(مراعاة الوقت) **العامل الوظيفي**.(تحقيق القيمة الوظيفية للنص) **العامل البيداغوجي**.(بلوغ الأهداف البيداغوجية المحدّدة مسبقا)

الشكل(6):بطاقة تحليلية لتقويم مراحل مشروع التعلّم القائم على المشاريع العمليةPBL-ABP

تعتبر هذه البطاقة التحليلية نموذجا تقويميا يقضي بجمع أهمّ معايير التقويم البيداغوجي في الترجمة،فهي بمثابة دليل بيداغوجي يوضّح مسار دراستنا التجريبية وينظّم إجراءنا التقويمي لأداء المتعلّمين،نهدف من خلالها إلى اعتماد أسس علمية تفي برصد المراحل بدقة وموضوعية.

3–الجزء الثاني:تجريب مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية بمعهد الترجمة جامعة الجزائر2

سنقوم في هذا الجزء برصد إجرائنا التجريبي بمعهد الترجمة جامعة الجزائر 02،حول تطبيق "مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية PBL–ABP"على(مجموعة 01 ومجموعة 02 ومجموعة03) ماستر سنة أولى وثانية تخصّص عربي–إسباني،انطلاقا من وصف عناصر الدراسة الخاصة بكلّ نصّ،لنباشر في تقويم المراحل المتّبعة،بدءا بالتقويم القبلي أين نعرض ونحلّل الفحص الشفوي حول النصوص المراد ترجمتها،لننتقل بعد ذلك إلى التقويم التكويني الذي يشتمل على تقويم البحث التوثيقي وعرض نتائجه،مروا إلى تحليل أخطاء الترجمة الأولية،يليها عرض التوجيهات البيداغوجية المقدّمة من قبل المعلّمة،لنجمع بعد ذلك أهمّ نتائج هذه الترجمة،ومن ثمّ ننتقل إلى مرحلة التقويم التحصيلي لتحليل الترجمة النهائية،وتُتبع بعرض المقارنة بين الترجمة الأولية والنهائية،لنستخلص بعدها نتائج الأداء النهائي للترجمة،أمّا آخر خطوة تحليلية ستُتوَّج بالتقويم الختامي وذلك بحوصلة النتائج النهائية للمسار الترجمي للمجموعات حول تطبيق"مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية"بمعهد الترجمة جامعة الجزائر2.

النص الأول: المقال الصحفي

1.3–وصف عناصر دراسة المقال الصحفي:

يرتكز هذا الوصف المبيّن أدناه على عناصر دراسة المقال الصحفي **Que somos unos cerdos**والمتكوّنة من عنوان النص ومقاله وعدد المجموعة 1 ومستواهم التعليمي:

نوع النص	عنوان النص	صاحب النص	مستوى أعضاء المجموعة1	عدد متعلّمي الفوج
صحفي	**-Que somos unos cerdos- Los placeres de los días**	**Francisco Umbral**	ماستر سنة ثانية ترجمة إسباني–عربي دفعة 2017/2016	خمسة

الجدول19: العناصر البيداغوجية المهيّئة لترجمة المقال الصحفي.

قام أعضاء المجموعة 1 بترجمة المقال الصحفي **للكاتب فرانثيسكو أومبرال**[4]،والذي تمّ نشره في سنوات السبعينات في جريدة "**البابيس El país**" الاسبانية،واتّضح لنا حسب المعلومات الواردة فيه بأنّ الكاتب يسرد معاناة الجنوبيين الأوروبيين في تلك الحقبة من شتّى أشكال الازدراء التي كانوا يتعرّضون لها من قِبل الأوروبيين الشماليين،ليبدي

[4]**فرانشيسكو أومبرال–Francisco Umbral(1937-2007)**:كاتب وصحفي وناقد إسباني. واحد من أكبر الكتّاب المعاصرين الاسبان وقد فاز بالعديد من الجوائز المهمّة،بما في ذلك جائزة نادال(1975) والجائزة الوطنية للآداب الإسبانية (1984) ،وجائزة أميرة أستورياس للأدب (1995) وجائزة سرفانتس (2000)(**المكتبة الوطنية الاسبانيةBiblioteca nacional de España،د.ت**)

استغرابه من ذلك مقابل تَمتُّعهم بالشّواطئ والمعالم السياحية الإسبانية في كل موسم صيفي،وفي خضمّ التناقضات التاريخية قام الكاتب بالتّذكير بأهمّ المعالم التاريخية والحضارية والثقافية والفنية التي تزخر بها البلدان الجنوبية الأوروبية،باستعمال مجموعة واسعة من الإيحاءات**Insinuaciones** والمعاني المضمرة **Sentidos implícitos**ورصد بعض الإيديولوجيات بطريقة تهكّمية مُعبّرا عنها بعبارات عامية إسبانية **Frases Coloquiales Españolas**

2.3–التقويم القبلي:

سنستهلّ هذه المرحلة التقويمية بعرض وتحليل الفحص الشفوي القبلي حول الترجمة الصحفية عموما.

1.2.3–فحص شفوي حول المقال الصحفي:

قبل الشروع في ترجمة المقال الصحفي"**Que somos unos cerdos**"والذي يُعنى به **يعتبروننا خنازير**،أجرت المعلمة فحصا شفويا قبليا يتكوّن من بعض الأسئلة الشفوية حول الترجمة الصحفية،كخطوة أولى قبل القيام بالترجمة الأولية،دونّها كالآتي:

أسئلة المعلّمة	أجوبة المتعلّمين
ماذا تعرف عن النّصوص الصحفية؟	–تُعرف بهدفها الإقناعي. –تميّزها بصياغة لغوية قوية لجذب القارئ. –الأسلوب الإخباري هو أساس النصوص الصحفية.

أسئلة المعلّمة	أجوبة المتعلّمين
في رأيك: ما هي الصّعوبات التي قد تواجه مترجم النص الصحفي؟	–وجود أنواع مختلفة من النصوص الصحفية(تمّ ذكر نوعين:المقالات والتقارير الصحفية).
ما الذي يميّز الترجمة الصحفية عن غيرها من الترجمات في نظرك؟	–صعوبة فهم الرسائل الصحفية. –الالتزام بالحياد في نقل الإيديولوجيات.
	–مراعاة الأسلوب الصحفي في الترجمة.(تمّ ذكر بعض الأفعال الخاصة بالنص الصحفي: صرّح،أعلن،أعرب).

الجدول (19): الاختبار الشفوي القبلي للمقال الصحفيQue somos unos cerdos

يبدو لنا من خلال ماهو مبيّن أعلاه،بأنّ الأسئلة التي طرحتها المعلّمة توحي إلى أهمّيتها في الكشف عن معارف المتعلّمين المترجمين حول المجال الصحفي ومدى استيعابهم لخصوصيات النصوص الصحفية والإحاطة بالتزاماتها الترجمية.

أما فيما يخص الأجوبة المدوّنة،لاحظنا بأنّ المتعلّمين قد تمكّنوا من معرفة بعض المعلومات المتعلّقة بطبيعة النصوص الصحفية وترجمتها والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

–دقّة الصياغة اللغوية في نقل الأخبار الصحفية.

–استيعاب وجود أنواع مختلفة من النصوص الصحفية،الأمر الذي قد يمكّنهم من التّعامل مع طبيعة النص الصحفي حسب نوعه أثناء الترجمة.

-تأثير صعوبة فهم الرسائل الصحفية على مرحلة النقل إلى اللغة المنقول إليها.

3.3-التّقويم التّكويني:

فيما يلي،سنبرز خطوات المرحلة الثانية الخاصة بالتقويم التكويني والمشتملة على تقويم البحث التّوثيقي وتقويم الترجمة الأولية للمقال الصحفي **Que somos unos cerdos**:

1.3.3-تقويم الخطوة الأولى للبحث التّوثيقي:ماذا يبحث المتعلّم المترجم؟

بالإعتماد على معياري الدّقة والشمولية،عمدنا إلى تقويم المعارف غير اللسانية المحيطة بالمقال الصحفي وكذا المعلومات المُجمّعة حول كاتبه من خلال ملاحظات المعلّمة والمعلومات الواردة في التقرير:

أ-نقص في شمولية المعارف غير اللسانية المحيطة بالمقال الصحفي:

اتضح لنا **(أنظر الملحق أ)**بأنّ المتعلّمين وبالرّغم من استخراجهم لأهمّ العبارات العامية والمفاهيم غير اللّسانية الموجودة في المقال إلاّ أنّنا لم نلحظ شرح صورة بيانية موجودة في النّص الأصلي والتي قد تحمل معاني مهمّة بالنسبة للمعنى الإجمالي للنّص وهي كالتّالي:

"Un cerdo latino sabe pulsar la lira del cuerpo femenino"

بمعنى:"خنزير لاتيني لا يعزف جيّدا على جسد النساء"،وهو ما يدلّ على أنّ هذه الصورة البيانية تحتاج إلى بحث مكثّف على المستويين اللّساني وغير اللّساني لاحتوائها على تشبيهات **Comparaciones**(العزف على

الجسد)وتشخيصات**personificaciones**(الخنزير اللاتيني)قائمة على تبليغ رسالة معيّنة،وبالتّالي يبدو مهمّا شرح هذه العبارة للتمكّن من التصرّف في إيجاد ما يقابلها في اللغة الهدف حتّى تصل دلالتها المضمرة بسلاسة لقارئ النّص الهدف.

ب–نقص في دقة المعلومات المجمّعة حول الكاتب و إيديولوجياته:

سنعرض فيما يلي بعض المعلومات التي تحتاج إلى دقّة وضبط أكثر حسب ما يتناسب مع العمل الترجمي،أوردناهامن خلال النموذج الآتي:

–ذكر تفاصيل جانبية:

في الجدول المبيّن أدناه،سنعمد إلى عرض وتحليل بحث المتعلّمين حول مواصفات الكاتب وترجمتنا للغة العربية[5]:

بحث المتعلّمين حول مواصفات الكاتب	ترجمتنا إلى العربية
Era alto y pálido, con una muesca carnosa en la mejilla.	كان طويل القامة وشاحب الوجه يتميز بشقٍّ بدين في وجنتيه.

يبدو ممّا سبق،بأنّ المتعلّمين قاموا بذكر بعض المواصفات الفيزيولوجية للكاتب،وهو ما لا نجد له تفسيرا لأهمّيته على عملهم الترجمي،لأنّ الغرض من البحث عن معلومات حول

[5] قمنا بترجمة النماذج المراد تحليلها إلى اللغة العربية لأنّ أعضاء المجموعة1 أنجزوا بحثهم باللغة الاسبانية.

الكاتب يكمن في التعرّف على أسلوبيته وكتاباته والمواضيع الّتي يعتاد التّطرق إليها،للتمكّن من تبليغ مقاصده وفهم لغته وليس في معرفة مواصفاته،خاصة أنّ للكاتب معجم ثري أضحى مصدر التحليل،وفي هذا السياق يقول عبد العزيز حسام ريهام:

"Uno de los aspectos lingüísticos más destacados en la obra de Umbral es el riquísimo léxico que utiliza, y en muchos casos crea además al recurso a los extranjerismos". (HassamRiham, Abdel Aziz 2000).

"من أبرز الجوانب اللّغوية الموجودة في أعمال الكاتب **فرانثيسكو أومبرال** الرصيد اللّغوي الثّري الذي يستعمله،إضافة إلى ابتكار معجم خاص به في أحيان كثيرة،ناهيك عن إدراجه لمصطلحات أجنبية في كتاباته".

ومن هنا يتجلّى لنا بأنّ الكاتب يتميّز بأسلوب فريد يستدعي أولوية البحث عن تركيبته الفيزيولوجية.

ج-الشمولية في جمع المعلومات المجمّعة حول مضمون المقال الصحفي:

تطرّق أعضاء المجموعة1 إلى تفصيل السيرة المهنية للكاتب كما هو موضّح في(**الملحق أ**)،سنعمد إلى تحليليها كما يلي:

-النموذج الأوّل: تفصيل السّيرة المهنية للكاتب:

سنعرض فيما يلي،جزء من المعلومات التي جمعها أعضاء المجموعة01 حول السيرة المهنية للكاتب يتجلّى من خلالها سرد السيرة المهنية للكاتب:

بحث أعضاء المجموعة01	ترجمتنا إلى اللغة العربية
-Fue un poeta, periodista, novelista, biógrafo, y ensayista español. Trabajaba de botones y oficial de tercera en un banco. -Tenía una pequeña experiencia de periodista de radio en una emisora de ¨león¨.	–كان شاعرا وصحفيا وروائيا وكاتبا وناقد. اشتغل كمسئول ثالث في بنك. –كانت له خبرة صغيرة في الإذاعة كمنشّط حصة في محطة "ليّون".

يبدو لنا أنّ المتعلّمين عدّدوا مهن الكاتب،وهو ما قد يساعدهم في الكشف عن خلفياته الفكرية الّتي تنعكس على كتاباته.

د–الدّقة في المعلومات المجمّعة حول مضمون المقال الصحفي:

–التمكّن من تحديد وظيفة النّص.

سنبيّن أدناه،تطرّق المتعلّمين إلى نوع النص ونمطيته:

بحث أعضاء المجموعة 01	ترجمتنا إلى اللغة العربية
-Aquí nos enfrentamos a un texto de opinión: -La finalidad es persuadir al lector.	–هذا النص هو مقال نقدي،يكمن دوره في إقناع القارئ.

يتّضح لنا من خلال هذا النموذج بأنّ المتعلّمين تطرّقوا إلى تحديد نوع النص الصحفي بضبط وظيفته وتكمن أهميّة هذا التحديد في معرفة خصوصيّات المقالات الصحفية،ممّا يدفع بهم للسّعي إلى تبليغ مقاصد الكاتب وكذا احترام الوظيفة النصّية أثناء النّقل.

2.3.3-تقويم الخطوة الثانية للبحث التوثيقي: كيف يبحث المتعلّم؟

سنعمد في هذه الخطوة إلى تقويم دقّة وشمولية تحليل مضمون النص،أوردناها كالآتي:

أ-الشمولية في تحليل المعارف اللسانية للمقال الصحفي:

يتّضح لنا من خلال "**الملحق** أ"بأنّ المتعلّمين انتهجوا اللسانيات النصية في تحليل مضمون النص طبقا لتوجيهات معلّمتهم،فيما يلي حاولنا تقويمها من خلال النموذجين الآتيين:

-النموذج الأول:التّطوّر الموضوعاتي للمقال الصحفي Progresión temática del texto:

درس المتعلّم ونتدرّج أفكار النص والتي عدّدوها إلى تسع أفكار تدور حول المعنى الإجمالي للنص والذي عبّروا عنه ب "El mal trato de los europeos hacia los latinos" ويُعنى به "الرفض المطلق للأوروبيين الجنوبيين من قبل الولايات المتحدة الأمريكية"ممّا أدّى فصل أفكار النص سعيا منهم إلى فهم دلالاتها ومن ثمّ نقلها بشكل صحيح.**(أنظر الملحق أص5)**.

–النموذج الثاني: –دراسة اتساق وانسجام النّص la cohesión y la coherencia del -texto

من خلال **(الملحق أ،ص 5)**،يتّضح لنا أنّ المتعلّمين درسوا اتّساق النّص بذكر مجموعة من الأفكار **Remas** حسب تسلسلها في النص مشيرين إلى أنّها تتمحور حول المعنى الإجمالي،ونفسّر الغرض من ذلك بتسهيل عملية الفهم قبل الانتقال إلى الترجمة.

تطرّقوا أيضا إلى أدوات الرّبط،إلاّ أنّهم اكتفوا بذكر رابط اتساقي واحد تمثّل فيرابط السببية "porque"بيد أنّ المقال الأصلي يحتوي على وجود روابط أخرى ساهمت في التحام وحدات النص الأصلي نذكر منها: **Así ,mientras, como, para**

Y acabaron a Hitler. **Así** empezaron a principios de siglo
Como dice Campany, los bárbaros siempre bajan del norte.
Mientras los grandes de la gran moneda.
Se hacen pinzas en la nariz **para** tratar del sur mediterráneo y sus economías.

كما أوردوا بعض "الفواصل"الموجودة في النص الأصلي لإبراز أهميتها في اتساق الجمل والفقرات،لكنّهم لم يذكروا علامات وقف أخرى واردة في المقال الصحفي الأصلي،كنقطة النهاية مثلا،نذكر البعض منها في المثالين التاليين:

Un cerdo latino que sabe pulsar el cuerpo femenino
La esposa de algunos de esos grandes, se baja al moro español o italiano,con alma de nardo, para llenarse las tetas

ب-الشّمولية في ذكر عناصر الحقل الدّلالي للمقال الصحفي:

يتّضح لنا من خلال **(الملحق أ،ص6)**،بأنّ المتعلّمين سعوا إلى تعديد عناصر الحقل الدّلالي المحيطة بالمقال الصحفي،إذ أوردوها كعامل نصّي،تكمن مهمّته في التحام وحدات النص.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول، أنّه بالرّغم من وجود بعض النقائص على المستوى الشمولي للبحث وللعناصر النصية،إلاّ أنّنا لاحظنا دراسة تحليلية لوحدات النص،تهدف إلى تقصّي المفاهيم غير اللّسانية للمقال الذي يقضي بالإلمام بالجوانب السياقية والثقافية للمقال المراد ترجمته،وذلك يعني أنّ تصحيح هذه النقائص الموجودة على مستوى الدراسة،يساعد أعضاء المجموعة1في الاستفادة من بحثهم أكثر أثناء عمليّة النقل.

ج-الدّقة في تحليل عنوان المقال الصحفي Los placeres y los días-Que somos unos cerdos-:

من خلال النموذج المبيّن أدناه،سنعمل على تقويم دقّة تحليل عنوان المقال الصحفي:

-التّعميم في تحليل عنوان النص:

بحث أعضاء المجموعة 01	ترجمتنا إلى اللغة العربية
Los articulistas mantienen con el receptor una relación de proximidad e igualdad social, no tratan de informar sino de opinar y entretener.	يتميز الصحفيين بإقامة علاقة قرب ومساواة اجتماعية مع المتلقّي،كونهم لا يهدفون إلى الإخبار بل إلى إبداء آراءهم وتهكّماتهم.

من خلال هذا النموذج يتجلّى لنا بأنّ المتعلّمين تطرّقوا إلى طبيعة العناوين الصّحفية بصفة عامة،لكنّهم تجاهلوا تماما تفسير معنى عنوان المقال المراد ترجمته،والذي يحتاج

إلى فكّ شفرة مقصوديته لإيجاد سبل في التصرّف أثناء الترجمة، فهذا العنوان **Los placeres y los días-Que somos unos cerdos** يُعنى به**-ملذّات الأيام -ينعتوننا بالخنازير** -،يستدعي البحث في مرجعيته السياقية**Referencia contextual**،باعتباره صورة بيانية تنوّه إلى التشخيص**Personificación**(الإنسان بالخنزير)،ومثل هذه الدّلالات الضمنية تحتاج حتما إلى بحث مكثّف يستلزم قراءة تأويلية Lectura interpretativa،تستلزم الدّقة في ترجمتها وبالتالي يبدو لنا أنّ تحليلهم لعنوان المقال يقتضي سحبا انتقائيا للمعلومة باجتناب التعميم في التحليل والتركيز على معالجة الأهمّ.

3.3.3-تقويم الخطوة الثالثة: أين يبحث المتعلّم المترجم؟

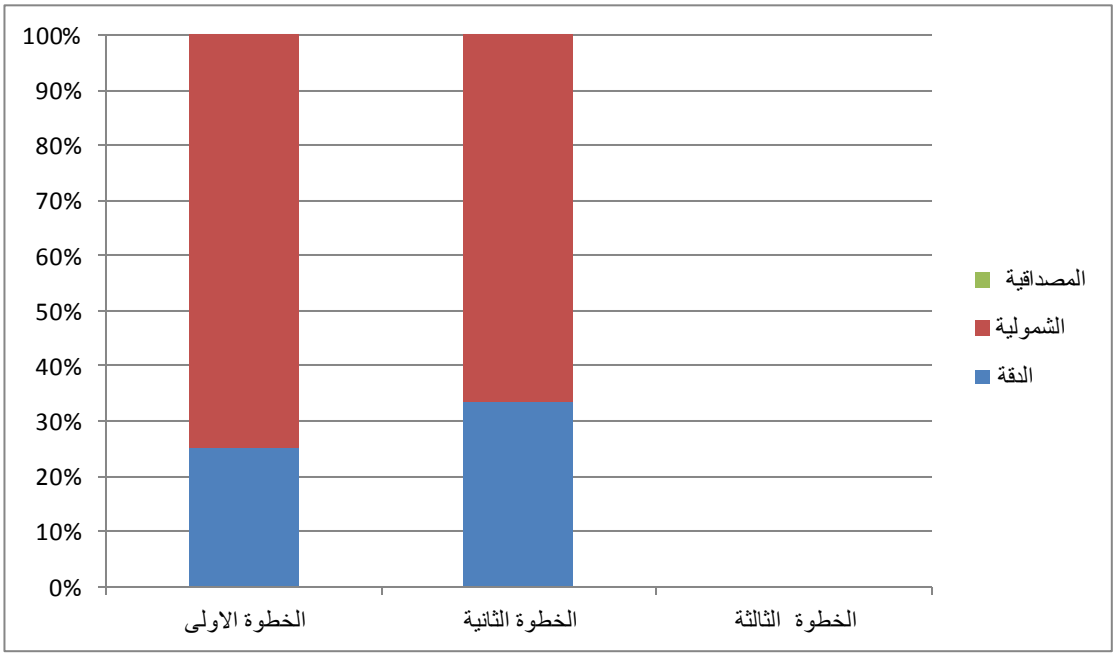
في هذه الخطوة،سنعمد إلى تقويم المصادر والمراجع التي اعتمدها أعضاء المجموعة في بحثهم التوثيقي،وجاء تقويمها كالتالي:

أ-انعدام المصادر والمراجع المعتمدة في البحث:

استنادا إلى ما هو مُبيّن في **(الملحق أ)** نلاحظ أنّ المتعلّمين لم يذكروا المراجع التي اعتمدوها في تجميع معلوماتهم،وبالتّالي تعذّر علينا تقويمها.

4.3.3-نتائج البحث التوثيقي:

وفي ضوء ما سبق،نلاحظ بأنّ هناك تباين في بحث أعضاء المجموعة 01 من خلال المعايير التي استعنا بها في تقويم بحثهم التوثيقي وليتسنّى لنا استخلاص نتائج هذا البحث سنعمد إلى توضيحها من خلال المخطّط البياني المبيّن أدناه :



الشكل(7): تباين خطوات البحث التوثيقي للمقال الصحفي

يبّين المخطّط البياني أعلاه أنّ هناك تباين بين الخطوات الثلاث للبحث التوثيقي الذي قام به أعضاء المجموعة 01 فسّرناه كما يلي:

–الخطوة الأولى والثانية: ماذا يبحث المتعلّم؟ / كيف يبحث المتعلّم؟

يتّضح لنا أنّ شمولية بحث المتعلّم قد تعدّت دقّته،وقد يعود ذلك إلى انتهاجهم لبعض عناصر اللسانيات النّصية الهادفة إلى دراسة النّص بكل أغواره اللسانية وغير اللسانية،ممّا يمكّنهم من فهم أفكار النّص واستيعاب تسلسل منطقيتها.أمّا فيما يخصّ نقص الدّقة في هذه الخطوة فقد نرجّحه إلى التعميمفي البحث،ممّا أدّى بهم إلى ذكر معلومات جانبية أو إغفال عناصر مهمّة،كالتعميم في دراسة عنوان المقال،دون شرح معناه الذي يحمل معنى إيحائيا ويكمن دور هذا النوع من العناوين في"شدّ انتباه القارئ ودفعه لمتابعة الخبر حتى نهايته،خاصّة **العناوين الإيحائية** التي تبرز موقف الصحفي بصفة صريحة أو مضمّنة ورغبته في توجيه القارئ وخلق مناخ يوحي بالمعنى،إذ يقول نص العنوان الإيحائي أكثر ممّا تقوله الكلمات وهو ما يُعبّر عنه علماء البلاغة بالإيجاز،وهو دعوة إلى خيال القارئ واستنتاجاته(المهدي الجندوبي،2010،ص133).

وبذلك نخلص إلى أنّ المتعلّمين لم يتوانوا عن تكثيف البحث بقدر إغفالهم عن انتقاء المعلومة الأهمّ التي تخدم ترجمتهم،في حين أنّ الغرض من البحث في الترجمة هو نقل النص بعد التمكّن من مقاصده وليس مجرّد عملية قبلية منعزلة عن الترجمة،إذ يُعدّ تقنية بيداغوجية مرافقة للمتعلّم المترجم طيلة مساره الترجمي.

-الخطوة الثالثة: أين يبحث المتعلّم؟

فيما يتبيّن لنا في الخطوة الثالثة من خلال المخطّط البياني بأنّ المتعلّمين لم يذكروا المراجع التي استعملوها في إيجاد معلوماتهم ،وقد نرجّح ذلك إلى قلّة استيعابهم لأهميّة المصداقيّة في البحث التوثيقي نظرا لعدم تعوّدهم على التعامل مع منهجية البحث العلمي.

5.3.3-تقويم الترجمة الأولية للمقال الصحفي:

بعد الانتهاء من الخطوة الأولى من مرحلة التقويم التكويني والمتجلّية في تقويم البحث التوثيقي،انتقل المتعلّمون إلى الترجمة الأوّلية،لنسعى من خلالها إلى تحليلها وتقويمها وفقا للملاحظات المدوّنة حول النقائص الّتي أحاطت بترجمتهم وكذا توجيهات المعلّمة التي حثّتهم على تنقيح ترجمتهم وعليه جاءت الترجمة الأوّلية للمتعلّمين على النّحو الآتي:

1) -نقائص على مستوى الصّياغة في النّص الهدف:

سنتطرّق إلى أبرز الأخطاء المرتكبة على مستوى الصياغة في النص الهدف ودراسة أثرها على المنتوج الترجمي جمعناها كالتالي:

أ-علامات الوقف:

حسب ملاحظات المعلّمة في قاعة الدّرس ومشاركتنا الحضورية أثناء العرض وبالاستعانة على تقرير المتعلّمين،دونّا مجموعة من الأخطاء الشكلية التي ارتكبها أعضاء المجموعة 01،أوردنا أهمّها حسب أثرها على النص الهدف كالتّالي:

–النموذج الاوّل:وضع الفاصلة باللّغة اللاّتينية

في الجدول المبيّن أدناه،سنعرض كيفية وضع المتعلّمين للفواصل في النص الهدف للمقال الصحفي:

النص الأصلي	النصّ المترجم	أثر الخطأ على النص الهدف
No nos quieren en el norte de Europa, no nos quieren en la UE porque somos unos cerdos. Los latinos, los ribereños, los mediterráneos, los sureños, o sea.	إنّه غير مرغوب فينا في أوروبا,ولا في الإتحاد الأوروبي بحكم أننا خنازير. اللاتينيون ,المتوسطون, والجنوبيون أو	**إغفال الجانب الشكلي للّغة العربية.**

يختلف نمط كتابة الفاصلة باللغة العربية(،) عن كتابتها باللّغة اللاّتينية(,)إلاّ أنّ المتعلّمين كتبوا الفواصل على طريقة اللّغة اللاّتينية في أولى فقرات النص المترجم أثناء المرحلة الأوّلية،وقد يُفسّر ذلك بتقيّدهم بالنص الأصلي.

–النموذج الثاني: العبثية في توظيف علامات الوقف:

فيما يلي،سنعرض بعض علامات الوقف الموظّفة بعشوائية في النص المترجم:

النص الأصلي	النص المترجم	أثر الخطأ على النص الهدف
Ocurre que en la realidad depende de la piel, el olor y el aceite con que guisamos. Que estamos como al principio, o sea.	يحدث في الواقع أنّنا نتحكّم بالإعتماد على الجلد، والرائحة والنفط.ونحن في بادئ الأمر،أي.	صعوبة الفصل بين أفكار الفقرات
Moralmente no hemos avanzado nada desde Sócrates, o quizá desde Heráclito, que era aún más pesimista.	لكن أخلاقيا وفكريا لم نحقّق أيّ تقدّم بعد سقراط أو ربما من هيراقليطس، الذي كان أكثر تشاؤما. والاقدم..لا السياسة ولا الاقتصاد ولا الافكار.	
…Bajo el mambo de palmeras que traen a Benidorm,son ellos.y ellas,ay…	[...]تحت عراجين النخل التي يجلبونها إلى بيندورم،أنهم هم.وهنّ،للأسف.	

من خلال الأمثلة المبيّنة أعلاه،نلاحظ بأنّ المتعلّمين استعملوا مجموعة من علامات الوقف كالفواصل والنّقطة والنقاط المتتالية بطريقة عشوائية وذلك بكتابتها أحيانا قبل إنهاء الفكرة كما هو وارد في المثال الثاني،وكتابة علامتين بشكل تتابعي غير واضح كما هو الحال بالنسبة للمثال الأول والثالث،ممّا قد يشكّل صعوبة لدى القارئ في فهم أفكار الفقرات بسلاسة،علما أنّ هذه العلامات تؤدّي دورا تنظيميا للجمل إذ تعمل على"تعيين

مواقع الفصل والوقف والابتداء،وأنواع النّبرات الصّوتية والأغراض الكلامية،تيسيراً لعملية الإفهام من جانب الكاتب أثناء الكتابة،وعملية الفهم على القارئ أثناء القراءة."(عادل سالم،2009).

-النموذج الثالث:غياب نقطة النهاية:

فيما يلي،سنعرض غياب نقطة النهاية بينّاها كالتالي:

النص الأصلي	النص المترجم	أثر الخطأ على النص الهدف
luego allá para agosto, los nórdicas inconsútiles vienen a Torremolinos y Marbella a emporcarse bien, a modo, con un cerdo latino que todavía sabe pulsar la lira del cuerpo femenino.	يأتوا الشماليون السلس إلى توريمولينوس ومرابيا ليتلطخوا بالقذارة والوساخة جيدا عن طريق، خنزير اللاتيني لا يزال يعرف كيف يرقص النساء	**غياب الفصل بين الأفكار**
Los porqueros de la UE deben vivir más arriba. En agosto les espero. A sus señoras, o sea.	يجب على رعاة الخنازير أن يعيشوا في الإتّحاد الأوروبي انتظرهم في اغسطس. لعشيقاتهم، أو	

يكمن الغرض من نقطة النّهاية في أنّها "تمكّن القارئ من الوقوف عندها وقفاً تاماً،أو متوسّطاً،أو قصيراً،والتزوّد بالراحة أو بالنّفس الضروري لمواصلة عملية القراءة"(عادل سالم:2009).إلاّ أّننا لاحظناعدم وضعهاممما تسبّب في تعذّر إنهاء الفكرة.

–النموذج الرابع:غياب النقطتين في جملة مقول القول:

في الجدول المبيّن أدناه،سنعرض عدم وضع النقطتين في جملة مقول القول في الجملة التالية:

النص الأصلي	النص المترجم	أثر الخطأ على النص الهدف
Como dice Campany, los barbaros siempre bajan del norte.	كما يقول كمباني، ينزلون البرابرة دوما من الشمال.	**قصور في التحكّم بالصياغة الشكلية للجملة النحوية.**

يُعرف عن جملة مقول القول أنّها "تتبع أفعال القول مثل الفعل قال وذكر تليها نقطتين،وهما نقطتان عموديا تأتيان بعد جملة مقول القول"(**علاء اللامي،2003**)،إلاّ أنّ المتعلّمين اتبعوا صيغة الجملة الأصلية دون مراعاة اختلاف التركيبتين.

وانطلاقا ممّا سبق،يتّضح لنا بأنّ هذه الأخطاء الشّكلية والمتمثّلة في سوء استعمال علامات الوقف خلّفت آثارا على الجانب الشكلي للغة النص الهدف لخّصناها كالتالّي:

-قصور في التحكّم بالصياغة الشكلية للجمل.

-تعسير عملية فهم الأفكار.

وعليه نخلص بأنّ هذه الآثار أحدثت خللا على انسجام مجمل النص وقد يعود ذلك إلى العبثية المُحدثة في استعمال علامات الوقف إذ أدّت إلى صعوبة الفصل بين الأفكار،ممّا قد يؤثّر سلبا على وحدة النص ويخلّ بمنطقية معانيه.(أنظر الملحق،01،ص ص7-8).

ب-النّحو:

ارتكب أعضاء المجموعة 01 مجموعة من الأخطاء النّحوية،أحدثت اختلالات في المعنى وفي التركيبة اللّغوية،جمعنا أبرزها فيما يلي:

-النموذج الأول: الإخلال بمطابقة النّعت والمنعوت

فيما يلي سنعرض استعمالا غير مطابق للنعت الوارد في الجملة التالية:

النّص الأصلي	النّص المترجم	أثر الخطأ على النص الهدف
Los españoles, los italianos, portugueses ygriegos.	الإسبان والإيطاليون والبرتغاليون و**اليونانية**	**ركاكة الأسلوب اللّغوي.**

يبدو من خلال ما سبق بأنّ أعضاء المجموعة 01، خالفوا صيغة لفظة اليونانية عن الألفاظ التي سبقتها(الاسبان والإيطاليون والبرتغاليون)،وهو ما يخالف قواعد النعت والمنعوت في اللغة العربية،إذ يعرف النعتبأقسامه الثلاثة مفرد –وجملة –وشبه جملة والنعّت بالمفرد: "وهو ما كان غير جملة ولا شبهها،وإن كان مثنى أو جمعا نحو:(جاء الرّجل العاقل) والرّجلان العاقلان،والرجال العقلاء".(العليش الوسيلة محمد أحمد،2012،ص52)،ويُعنى بذلك أنّ النعت هو التابع المكمّل لمتبوعه في الصفة والصيغة اللغوية.

وعليه يتبين لنا بأنّ إدراج لفظة "اليونانية" لم تطابق النّعوت الّتي سبقتها ممّا أحدث ركاكة في الأسلوب اللغّوي للجملة.

-النموذج الثاني:إغفال الإضافة في الجملة:

سنعرض فيما يلي خطأ نحوي تمثّل في رفع لفظة مضافة:

النّص الأصلي	النّص المترجم	أثر الخطأ على النّص الهدف
Todavía sabemos servir el vino a las señoras cortar pitiminí para ellas,citar Leopardi con cierta corrección y oportunidad trabajarles el duro orgasmo frígido y norteño con paciencia de **trovadores**.	لازلنا نتقن صبّ النبيذ للسيّدات ونقطع البراعم الأزهار لهن،نقلا عن ليوباردي مع بعض التصحيح،وفرصة العمل لإشباع **نشوتهم** المتجمدة **بصبر المتجوّلون**.	**إغفال التركيب النحوي للجملة.**

رفع المتعلّمون لفظة "المتجوّلون"،والتي تعدّ مضافا إليه وما قبلها مضاف،وتُعرف الإضافة في اللغة العربية "بنسبة اسم إلى اسم آخر وإسناده إليه،ويُسمّى الأوّل مضافا والثاني مضافا إليه،والمضاف إليه مجرور بالإضافة دائما"(محمّد فاضل السّامرائي،2014،ص125).

–النموذج الثالث:إغفال المعرّفات:

فيما يلي،سنعرض إغفال المتعلّمين للتعريف "ال" لبعض اللّفظات،وجاء موضعها كالآتي:

النّص الأصلي	النّص المترجم	أثـر الخطـأ علـى المنتـوج الترجمي
Todo el asco que nos tienen y la envidia que nos profesan, **los cuernos** que trajeron los Vikings.	كلّ الحسد والإشمئزاز الذي يكنّوه لنا **وقرون** التي جلبها الفايكنغ.	**ضعف الشّحنة الدلالية لمعنى الجملة.**
Con **un cerdo latino** que todavía sabe pulsar la lira del cuerpo femenino.	عن طريق،**خنزير اللاتيني** لا يزال يعرف كيف يرقص النساء.	**ركاكة الأسلوب اللغوي**

يتجلّى لنا من خلال المثال الثاني، بأنّ المتعلّمين عرّفوا لفظة "اللاّتيني" وأبقوا على تنكير لفظة "خنزير" مع أنّ كلتا اللّفظتين جاءتا على صفة نكرة في النص الأصلي" un cerdo latino".وهو ما يعرف في اللغة الاسبانية بـ**El artículo indefinido**ويُعرّف على النحو الآتي:

¨Los artículos indefinidos(un,uno,una,unas)son aquellos que hablan de algo que no conocemos o que no podemos identificar¨**(Centro de lengua española,2005)**

"الضمائر النكرة هي التي تتحدّث عن شيء لا نعرفه أو لا يمكننا تحديده".

وبالتالي يُستلزم تنكير اللفظتين احتراما لمعانيهما الأصلية.

كما وضعوا لفظة "قرون"موضع نكرة بيد أنّ القرون التي تخصّ شعوب الفايكنغ[6] معروفة في التّاريخ،وهذا التّنكير لاسمها قد يؤدّي إلى التّقليل من شحنة تأثيرها.

–النموذج الرابع:غياب اسم الموصول

في المثال الموالي،سنبيّن غياب الوصل بين الجملتين وهو كالآتي:

النص الأصلي	النص المترجم	أثر الخطأ على النص الهدف
Emporcarse bien, a modo, con un cerdo latino **que todavía** sabe pulsar la lira del cuerpo femenino.	عن طريق الخنزير اللاتيني **لا يزال** يعرف كيف يرقص النّساء.	**إغفال التركيب النحوي للجملة.**

[6]شعوب جرمانية نوردية وغالباً على ملاحي السفن وتجار ومحاربي المناطق الإسكندنافية الذين هاجموا المناطق البريطانية والفرنسية وأجزاء أخرى من أوروبا في أواخر القرن الثامن إلى القرن الحادي عشر،اشتهر الفايكنغ ببراعة ملاحتهم وسفنهم الطويلة،واستطاعوا في بضع مئات من السنين السيطرة واستعمار سواحل أوروبا وأنهارها وجزرها،حيث أحرقوا وقتلوا ونهبوا مستحقين بذلك اسمهم الفايكنغ الذي يعني القرصان في اللغات الإسكندنافية القديمة،من مميزاتهم الخاصة إرتدائهم لقرون مخيفة يستعملونها وقت الحروب.(من هم الفايكنج/https://almalomat.com)

نلاحظ من خلال الخطأ المبيّن أعلاه بأنّ جملة المتعلّمين تفتقر إلى اتصال لغوي بين الخنزير اللاتيني ومعرفته للرقص مع النّساء.

وهو ما يُعرف في اللّغة العربية بالاسم الموصول وهو كل اسم ناقص مبهم يحتاج إلى ما يفسره ويزيل إبهامه ويكون ذلك بصلته التي تكون جملة أو شبه جملة(**عباس المصري،2013**).

مع أنّنا لاحظنا هذا الوصل في لغة النص الأصلي،إذ وصل الكاتب الخنزير اللاتيني ورقصه على جسد النّساء بالرّابط"**que**"وهو ما يعرف ب: el Pronombre relativo في اللّغة الإسبانية وتكمن وظيفته في أنّه:

"Los pronombres relativos, se utilizan para vincular ideas e incluirlas en unacierta oración"(pronombres relativos,https://definicion.de/pronombres-relativos/)

"تُستعمل أدوات الرّبط للرّبط بين أفكار ما وإدراجها في جملة معينة"(ترجمتنا).

وبالتّالي نخلص إلى أنّ غياب أداة الوصل أدّى إلى الإخلال بالمستوى التركيبي للجملة.

ومن خلال تحليل الأخطاء المذكورة سالفا سنجمع آثارها على النّص الهدف كالتالي:

–إحداث ركاكة في الأسلوب اللغوي.

–إغفال بعض التراكيب النحوية.

–ضعف الشحنة الدلالية الناجمة عن نكرة مفهوم تاريخي معروف.

ج-أخطاء معجمية:

لاحظنا وجود بعض الأخطاء المعجمية الواردة في النص المترجم للمتعلّمين،فيما يلي سنحاول تحليلها ودراسة أثرها على النص الهدف:

-النموذج الأول:صياغة المعنى بجمل غير مفهومة:

من خلال المثالين التاليين،سنعرض بعض الابهامات التي التمسناها في مفردات الجملة،أوردناها كالآتي:

النّص الأصلي	النّص المترجم	أثر الخطأ على النّص الهدف
Los porqueros deben vivir más arriba .En agosto les espero a sus señoras, O sea.	على رعاة الخنازير أن يعيشوا في الإتحاد الأوروبي. سأنتظرهم في **أغسطس لعشيقاتهم، أو**	**الإخلال بتنظيم مفردات الجمل وإبهام دلالتها**
No nos quieren en el norte de Europa, no nos quieren en la UE porque somos unos cerdos. Los latinos, los ribereños, **los mediterráneos, los sureños, o sea.**	إنه غير مرغوب فينا في أوروبا, و لا في الإتحاد الأوروبي بحكم أنّنا خنازير. **اللاتينيون،المتوسطون,والجنوبيون أو**	

صاغ المتعلّمون المعنى الأصلي بجمل غير مفهومة وغير منظّمة تركيبيا بيد أنّ"دراسة العلاقات المعجمية في اللّغة العربية أمر مهم،فهي تنظّم مفردات اللّغة ووسيلة مهمّة في توضيح دلالات جديدة"(منى العجرمي وهالة حسني بيدس،2015،ص1099).

–النموذج الثاني:اشتقاق صيغة غير مناسبة

يّبيّن الجدول المبيّن أدناه، صياغة شكلية لا تتوافق والصيغة اللغوية العربية،حاولنا تحليلها كالتّالي:

النّص الأصلي	النّص المترجم	أثر الخطأ على النّص الهدف
Lo cual que **Europa/Norte** vota por dejar a los cerdos en la cochiquera.	صـــوتت **أوروبا/شـــمال** بالسماح للخنازير بأن توضع في الحظيرة	**ركاكة الأسلوب اللّغوي وتعسير فهم دلالات الفقرة.**
Como si no hubiese habido dos guerras mundiales en el siglo y en Europa, en el dialogo **Norte/sur**jamás pasara de la cama.	كما لو أنّه لم يكن هناك حربين عالميتين في القرن وفي أوروبا، إنّ حوار **شمال/جنوب** لم يحدث أبدا.	

نلاحظ من خلال هذا الخطأ بأنّ المتعلّمين فصلوا بين لفظتين بعارضة وهذا ما يتنافى وخاصية اللغة العربية إذ "تُعرف بتداخلها كونها لغة اشتقاقية،قواعدها الصرفية متنوعة،وتلك الخاصيّة ليست موجودة في لغة أخرى"(منى العجرمي وهالة حسني

بيدس،2015،ص1096)،ومنه يتضح لنا بأنّ الصّيغة التي استعملها المتعلّم ونحتاج إلى تصحيح موافقة لخاصيات اللّغة الهدف،وقد نرجّح ذلك لتقيّدهم بالصّيغة اللّغوية الأصلية،رغم اختلاف التركيبتين اللغويتين (الإسبانية والعربية).

ومن خلال ما سبق نخلص إلى أنّ الأخطاء المعجمية المرتكبة من قبل المتعلّمين أحدثت بعض الآثار لخّصناها فيما يلي:

-إبهام دلالات جديدة في النّص الهدف.

-تعذّر سلاسة بعض الصياغات المعجمية في النص الهدف والإخلال بانسجام أفكار النّص.

د-أخطاء نصيّة:

كما لاحظنا وجود بعض الأخطاء النصية،جمعناها فيما يلي:

-النموذج الأول:غياب الرّوابط اللّسانية:

سنبيّن من خلال الجدول الموضّح أدناه،غياب رابط لساني لاتساق الفقرة التالية:

النّص الأصلي	النّص المترجم	أثر الخطأ على النّص الهدف
Los porqueros de la UE deben vivir más arriba.En agosto les espero.A sus señoras,o sea.	على رعاة الخنازير أن يعيشوا في الإتحاد الأوروبي.سأنتظرهم في **أغسطس لعشيقاتهم، أو**	**إغفال المستوى الإتساقي للجملة.**

من خلال هذا الخطأ المبيّن أعلاه،يتّضح لنا بأنّ المتعلّمين لم يستعملوا أدوات لسانية للرّبط بين أفكارهم،بل اكتفوا بوضع علامات الوقف،ممّا أحدث تلاشيا في تماسك الجمل وأخلّ بوحدتها.

–النموذج الثاني:سوء توظيف الأدوات اللّسانيّة:

في الجدول المبيّن أدناه،سنوضّح سوء استعمال رابطين لفظيين:

النّص الأصلي	النّص المترجم	أثر الخطأ على النّص الهدف
Pero ocurre que en la realidad depende de la piel,el olor y el aceite con que guiamos.	يحدث في الواقع،أنّنا نتحكّم بالاعتماد على الجلد،والرائحة والنفط. **في بادئ الأمر أي.**	**إحداث خلل في سياق الجملة.**
Mientras los grandes de los grandes de la gran moneda se hacen pinza en la nariz para tratar del sur mediterráneo y sus economías agrarias, **que están en Virgilio, la esposa** de algunos de esos grandes se baja al moro español o italiano.	**في حين** ما يقوم عظماء العملة الصعبة بتضييق التمويل للسّيطرة على اقتصاد وزراعة جنوب البحر الأبيض المتوسط، في فرجيل، **في حين أنه** تسافر زوجة أحد هؤلاء العظماء لإسبانيا وايطاليا لشراء المخدرات.	

في المثال الأول،استعمل المتعلّمون الرابط اللفظي "في بادئ الأمر" بيد أنّه يُستعمل في بدء الجمل أو لافتتاح موضوع ما داخل وحدة نصيّة،إلا أنّ المتعلّمين استعملوا هذا الرّابط في نهاية الفكرة،الأمر الذي أحدث خللا على المستوى السياقيNivel contextualللجملة وتسبّب في تعذّر نقل المرجعية السّياقية من النّص الأصلي إلى النص الهدف،نتيجة الإبهام المحدث في توظيف الرابط.

كما يتّضح لنا من خلال المثال الثاني،بأنّ المتعلّمين كرّروا استعمال نفس الرّابط اللّفظي"**في حين**"في نفس الفكرة مع أنّ هذا الرابط هو"أداة للاقتران"،وظيفته الربط بين فكرتين في آن واحد،وبالتالي أدّى هذا التكرار إلى إحداث ركاكة أسلوبية قد يتعذّر بلوغ الفكرة لدى القارئ.

وبناء على ما سبق توصّلنا إلى أنّ الآثار الّتي خلفتها الأخطاء النّصية على النّص الهدف أدّت إلى ما يلي:

–تفكّك اتّساق والتحام الجُمل.

–الإخلال بتسلسل الأفكار.

–تلاشي الوحدة النّصية للجُمل.

–إيجاد صعوبة في تبليغ مقاصد من النّص الأصلي.

2)–نقائص على مستوى فهم النّص الأصلي:

لاحظنا وجود مجموعة من الأخطاء الترجمية تمثّلت في:(الخسارة،الحذف،لا معنى،المعنى المغاير،إحالة ثقافية عالقة)على المستوى الترجمي للمقال الصحفي المترجم،وهي كالتالي:

أ–الخسارة:

لاحظنا خسارة ترجمية على المستوى الدلالي والأسلوبي لترجمة بعض التعابير البيانية،سنوضّحها فيما يلي:

–النموذج الأول: الخسارة الدّلالية في انتقاء الألفاظ

في الجدول الموضّح أدناه،سنبيّن الخسارة الدلالية لترجمة لفظة "البسيطة"،استنادا إلى ما يقابلها في النص الأصلي:

النّص الأصلي	النّص المترجم	أثر الخطأ على النص الهدف
Uno suponía que habíamos llegado a la superación de esos **simplísimos** caracterológicos	قد يعتقد أحدهم أننا توصّلنا إلى التّغلب على تلك الأفكار **البسيطة**	**ضعف الشّحنة الدّلاليّة للفكرة.**

قابل المتعلّمون لفظة"simplísimos "بلفظة "البسيطة"،واللفظة الأولى تعرف في قواعد اللّغة الإسبانية بمايلي:

"Los superlativos regulares se forman añadiendo el sufijo ísimo ala raíz de (buenísimo, altísimo, riquísimo, etc.),es un adjetivo que hace mención a algo muy grande y fuera de lo común, con un grado máximo de excelencia"

(Julián Pérez Porto y María Merino,2014).

"صفة تشير لشيء كبير جدا وغير مألوف،مع أقصى درجة من التميّز".

إلاّ أنّ المتعلّمين أغفلوا شدّة هذه اللفظة باستعمالهم للفظة أخرى تعدّ أقلّ شحنة منها،مع أنّ اللّغة العربية تمتلك مقابلات من هذا النّوع كأسماء التّفضيل مثلا الّتي تؤدّي نفس الوظيفة تقريبا والمتمثّلة في الإفراط في وصف الشّيء.

–النموذج الثاني:الخسارة الدلالية في ذكر شخصيات مجهولة

سنوضّح فيما يلي،خسارة دلالية تمثّلت في ذكر أسماء علم دون تحديد هويتها في المقال الصحفي المترجم:

النّص الأصلي	النّص المترجم	أثر الخطأ على النص الهدف
Porque así somos cerdos(el último .....**mastroianni**). Citar a **Leopardi** con cierta corrección.	لأنّه هكذا هم الخنازير **الماستورياني**، الأخير....." نقلا عن **ليوباردي** مع بعض التصحيح	**خلق مفاهيم مبهمة للأفكار**

نلاحظ من خلال ما هو مبيّن أعلاه بأنّ المتعلّمين قاموا بذكر أسماء علم دون التعريف بهوياتهم،والإبقاء عليها كما وردت في مقاطع المقال الأصلي،وقد يعدّ من الصّعب التقيّد بما كتبه الكاتب في مثل هذا السياق،ذلك أن امتناعه لذكر هويات هذه الشخصيات قد يعود إلى شهرتهم في المجتمع الإسباني وبالتّالي فهو لا يحتاج إلى أن يوضّح لقرّائه سبب

هذا الذّكر،على عكس ترجمة المتعلّمين التي يتم فيها النّقل إلى اللّغة العربية،أي أن يُلزم المترجم بالأخذ بعين الاعتبار القارئ العربي في معرفة أهميّة هذه الشخصيات.

–النموذج الثالث:الخسارة الأسلوبية في اللّغة الهدف

فيما يلي سنعرض استعمال خاطئ لرابط لساني أدّى إلى خسارة أسلوب النص الهدف:

النّص الأصلي	النّص المترجم	أثر الخطأ على النّص الهدف
En Agosto les espero. A sus señoras, **o sea**	انتظـــرهم فـــي شـــهر أغسطس لعشيقاتهم، **أو**.	**تعذّر فهم الفكرة**

قابل أعضاء المجموعة1 الرّابط اللفظي **osea** بأداة "**أو**"وهما لا يؤدّيان نفس الوظيفة ويتبيّن ذلك من خلال ما يلي:

"أو: هي أداة عطف تفيد التخيير بين أحد الشيئين"(سعيد الأفغاني،د.ت)

بينما **o sea** فهي:

"O sea es una expresión equivalente a es decir, que se emplea para introducir explicaciones o hacer precisiones" (O sea, ósea u osea,https://www.diccionariodedudas.com/o-sea-osea-u-osea/)

"هي عبارة مقابلة للفظة "**أي أو يعني**" تستعمل للإدلاء بتوضيحات ما أو تحديد أمور معيّنة".

ومن خلال هذه الشّروحات يتّضح لنا بأنّ اللفظتين تختلف من حيث الوظيفة النصيّة،إذ تفيد أداة "أو" التخيير فيما تهدف لفظة **osea** إلى الإيضاح والتفسير،وبالتالي نلاحظ إبهاما في استعمال موضع أداة "**أو**" في آخر الجملة،كونه لا يطابق التّخيير بين أمرين،فإن كان

الغرض من الفكرة الأصليّة التّوضيح،أضحى موضع التّخيير مبهما ممّا قد يؤثّر على أسلوب اللغة الهدف.

ب–الحذف: la omisión

سنوضّح فيما يلي حذف لفظة **"cuerpo"** الموجودة في الجملة الأصلية والإشارة إلى أثرها على المنتوج الترجمي والمبيّنة كما يلي:

النّص الأصلي	النّص المترجم	أثر الخطأ على النص الهدف
El cerdo latino sabe Pulsar la lira del **cuerpo** femenino.	الخنزير اللاّتيني يعرف كيف يرقص النّساء	**غياب عناصر لسانيّة موجودة في النّص الأصلي**

حذف أعضاء المجموعة 01 لفظة**cuerpo**والتي يُعنى بها "جسد" في اللّغة العربية،ممّا تسبّب في إحداث تغيير على المعنى الحقيقي للجملة فالكاتب شخَّص تعامل الخنازير مع جسد النّساء،إلاّ أن الترجمة عكست جودة رقص النّساء والتي لا علاقة لهما مع المعنى الأصلي،وبالتّالي فإنّ هذا الحذف أدّى إلى إخفاء دلالات أصلية.

ج–لا معنى:إغفال مقاصد من النّص المصدر

فيما يلي سنبيّن التغيير الطارئ على النص الهدف في حالة استعمال ترجمي لا معنى له في الإحاطة بالمعاني الضمنية:

النّص الأصلي	النّص المترجم	أثر الخطأ على النص الهدف
Las nórdicas **inconsútiles** vienen a Torremolinos	يأتوا الشماليون **السلس** إلى تورميلينوس.	**غياب الشّحنة التّأثيرية للفكرة.**

قابل أعضاء المجموعة 01 لفظة "**inconsútiles**" بلفظة "**السّلس**"وهو ما لا يطابق المعنى الأصلي لأنّ اللفظة تعني في المعجم الإسباني مايلي:

Inconsútil: Dicho comúnmente de la túnica de Jesucristo: Sin costura**(Real Academia española,2019).**

"حسب المقصود الشائع يعود معناها إلى رداء يسوع المسيح: وهو رداء دون خياطة".(ترجمتنا).

ومن خلال ما سبق يتضح لنا بأنّ اللفظة الأصلية لها ارتباط ديني،فهو إذا أسلوب إيحائيلمعنى معيّن،ولفظة "السّلس" التي استعملها المتعلّمون لا معنى لها إذ توصل القارئ إلى فكّ شفرة مقصودية الكاتب نظرا لموضعها السياقي واللغوي في الجملة.

د –المعنى المغاير:

كما لاحظنا استعمالات ترجمية مغايرة للمعنى الأصلي بينّاها في النموذجين المواليين:

–النموذج الأول:سوء التصرّف في ترجمة الصور البيانية:

فيما يلي نوضّح استعمال مغاير لمعنى لفظةla lira وأثره على النص الهدف:

النّص الأصلي	النّص المترجم	أثر الخطأ على النص الهدف
Pulsar**la lira** del cuerpo femenino	يعرف كيف **يرقص** النّساء	**تعذّر نقل المرجعية السياقية إلى النّص الهدف.**

عبّر أعضاء المجموعة 01 عن لفظة **"lira"**بالفعل "يرقص" في اللّغة العربية وهو ما نجده مغايرا للمعنى الأصلي حسب ما تعنيه هذه اللفظة والتي لا تتواجد في القاموس الإسباني **R.E.A**،إذ استندنا إلى شرحها بالاستعانة بمراجع أخرى إسبانية جاءت على هذا النّحو:

"f. Instrumento musical usado por los antiguos, compuesto de varias cuerdas que sepulsaban con ambas manos".(https://dle.rae.es/lira)

"أي أنّها آلة عزف وتريةقديمة،تُعزف باستعمال كلتا اليدين".(ترجمتنا)

ومن ثمّ فإنّه يُشار لهذه اللّفظة للعزف لا للرقص،وعليه نستنتج بأنّ استعمال لفظة "يرقص"هي معنى مغاير للفظة الأصلية.

–النموذج الثاني: المعنى المغاير في ترجمة الخلفيّات التّاريخية:

في الجدول المبيّن أدناه سنعرض الترجمة المغايرة للفظة**moro**وأثرها على النص الهدف:

النص الأصلي	النص المترجم	أثر الخطأ على النص الهدف
La esposa de algunos de esos grandes se baja **al moro** español o italiano.	تسافر زوجة أحد هؤلاء العظماء لإسبانيا وايطاليا لشراء **المخدرات**.	**تعذّر تبليغ المفاهيم التاريخية وتغيير سياق الفكرة الأصلية.**

قابل أعضاء المجموعة1لفظة"**moro**"بلفظة "**المُخدِّرات**" وهو معنى مغاير لمقصودية **intencionalidad** الكاتب بحيث تحمل هذه اللفظة جذور تاريخية تّفسّر بما يلي:

"Moro : se utiliza la palabra moro para nombrar a los árabes que llegaron y se establecieron en la península ibérica"(Javier,García González,2012).

"تستعمل هذه العبارة للإشارة للعرب الذين استقروا بشبه الجزيرة الإيبيرية"(ترجمتنا).وبذلك فإن لفظة المخدّرات لا تمت بصلة مع هذا المفهوم التاريخي وهي لفظة مغايرة تماما لمعناه الحقيقي.

هـ –إحالة ثقافية عالقة:

لاحظنا أيضا وجود إحالات ثقافية صعّبت من فهم مضمرات بعض السياقات الأصلية سنعرضها فيما يلي:

–النموذج الأول:النّقل الحرفي للألفاظ في ترجمة العبارات العاميّة

فيما يلي،سنعرض ترجمة حرفية لصورة بيانية تجلّت فيما يلي:

النص الأصلي	النص المترجم	أثر الخطأ على النص الهدف
La peseta **hecha una braga.**	جعلنا من البيسيتا **لباسا داخليا**.	**ضعف الشحنة التأثيرية للفكرة الأصلية**

قابل أعضاء المجموعة 1عبارة**Estar hecho un braga** ب"**لباس داخلي**"وهي ترجمة حرفية لا تكافئ المعنى في اللغة العربية،ذلك أنها عبارة عامية إسبانية تعني ما يلي:

"Estar hecho un braga ;**leng-coloquial:**
Estar algo alguien en un estado lamentable"(https:estar+hecho+una+braga+explicacion)

"هي حالة يُرثى لها لشخص معين أو شيء ما ".

واستنادا لهذا الشرح يتّضح لنا بأن المتعلّمين المترجمين استعملوا المنهج الحرفي في نقل هذه العبارة مغفلين عن معناها المجازي وما تحمله من دلالات ضمنية والتي تكمن في التقليل من قيمة الشيء،ممّا أفقد الجملة المترجمة شحنتها التأثيرية وأدّى إلى تعذّر تبليغ مقاصد العبارة الأصلية.

–النموذج الثاني: تحريف المعنى الأصلي:

في الجدول المبيّن أدناه،سنعرض ترجمة المتعلمين للعبارة العامية **El niño Vicente repelente:**

النص الأصلي	النص المترجم	أثر الخطأ على النص الهدف
Ay.la humanidad ha avanzado mucho técnicamente hasta llegar a Bil Gates **El niño Vicente repelente**	تقدّمت البشرية كثيرا من الناحية التقنية حتى وصول بيل غيتس **الطّفل النابغة**	**تعذّر تبليغ مقاصد النص الأصلي**

قابل أعضاء المجموعة 01 عبارة "**El niño Vicente repelente**" **بالطفل النابغة**" في حين ما يقصد بها ما يلي:

Es el sable todo o pedante respecto a un personaje popular en España ¨El niño Vicente repelente ¨ que creó el gran humorista y guionista español Rafael que es un niño limpísimo, bien peinado y bien vestido y sable todo
(El niño Vicente repelente,www.palabraspomadrid.com)

"وتمّ استعمال العبارة نسبة لشخصية معروفة في إسبانيا قد تم اختلاقها من قبل الممثّل الكوميدي الاسباني المعروف والمدعو: رافاييل،وهي عبارة تصف ذاك الطفل النظيف للغاية والذي يعتني بلبسه وبشعره ويدّعي المعرفة في كلّ المجالات".(ترجمتنا)

وبالتّالي نخلص إلى أنّ هذه العبارة العامية لها أسلوب تهكّمي،باعتبارها تورية interferencia عن معنى معاكس للمعنى الظاهر،وعليه فإن العبارة المترجمة لا تتوافق مع قصدية الكاتب.

6.3.3–التوجيهات البيداغوجية المقترحة من قبل المعلّمة:

استنادا إلى الأخطاء المرتكبة في الترجمة الأوّلية،ومن خلال مناقشة عرض أعضاء المجموعة1قدّمت المعلّمة بعض التّوجيهات للمتعلّمين الرّامية إلى تنقيح ترجمتهم النّهائية،سجّلنا أبرزها فيما يلي:

–اللّجوء إلى قراءة تأويلية **lectura interpretativa** مفادها التعمّق في فهم مضامين المقال.لاجتناب التقيّد بالنص الأصلي.

–الالتزام بتصحيح الأخطاء اللغوية والشكلية .

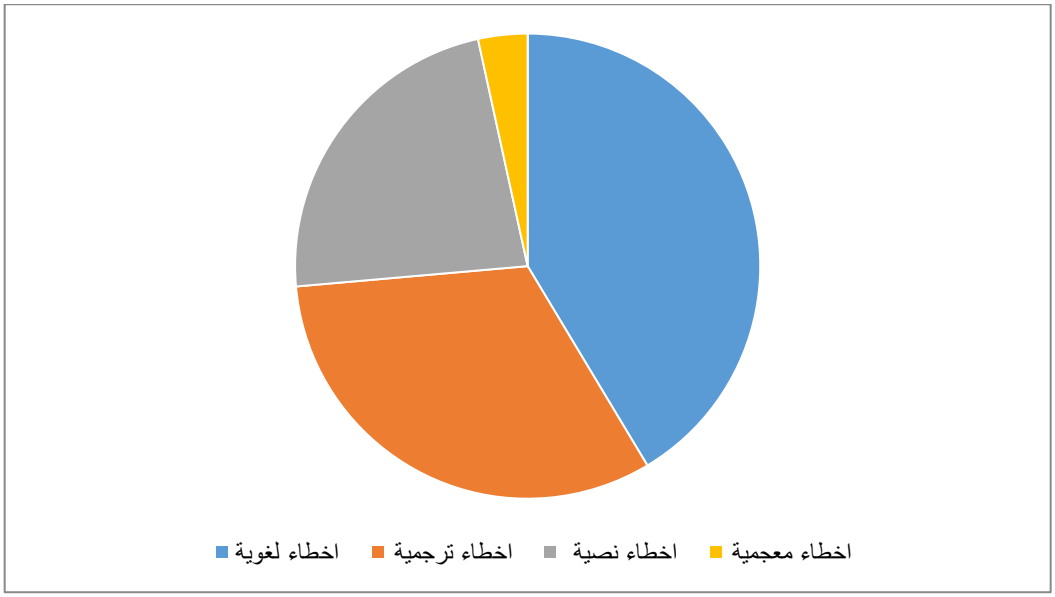
–تكثيف البحث أكثر فيما يخصّ العبارات العامية والأساليب التهكّمية الواردة في النّص الأصلي.

–الاطّلاع على مقالات أخرى للكاتب للتعرّف أكثر على أسلوبيته.

–قراءة نصوص صحفية في كلتا اللغتين العربية(لملائمة اللغة الصحفية) والاسبانية(للتعرّف على خصوصيات النصوص الصحفية الاسبانية).

7.3.3 –نتائج الترجمة الأوّلية:

استنادا إلى العملية التقويمية وتوجيهات المعلّمة حول الترجمة الأولية للمقال الصحفي،سنوضّح فيما يلي التباين الموجود بين الأخطاء المُقوَّمة في الرّسم المبين أدناه كي يتسنّى لنا تفسير الترجمة النهائية:



الشكل(8):النقائص المُقوَّمة للترجمة الأولية

من خلال هذا الرّسم البياني،يتّضح لنا بأنّ هناك تباين بين النقائص الواردة على مستوى فهم النص الأصلي(أخطاء شكلية ونحوية ومعجمية)وأخرى على مستوى فهم النص الهدف(أخطاء ترجمية)،فيما اتّضح لنا أنّ الأخطاء اللغوية والترجمية تعدّى كمّها الأخطاء الأخرى.

وعليه سنعرض تفسيرنا لنتائج الترجمة الأولية كالتالي:

–ضعف منهجية البحث في المرجعيات السياقية لمعاني النص الأصلي.

–ورود أفكار ضعيفة الشحنة التأثيرية.

–وجود اختلالات بالمستويين الإتساقي والإنسجامي.

–إغفال جوانب من المستويين الدلالي والتداولي Niveles semánticos y pragmáticosفي النص الهدف.

4.3–المرحلة الثالثة: التّقويم التحصيلي

من خلال التقرير الشامل لأعضاء المجموعة 1سنقوم في هذه المرحلة بتحليل الترجمة النهائية بغية التأكّد من تنقيحها وعرض نتائجها.

1.4.3–تقويم الترجمة النهائية:

نتطرّق فيما يلي إلى رصد الأخطاء المُصحّحة وغير المُصحّحة للترجمة النهائية للمقال الصحفي:

أ-تحقيق منطقية النص:

غيّر أعضاء المجموعة 1 بعض الصيغ اللغوية والمساعدة على تحقيق منطقية النص من خلال نماذج قائمة على الاتساق والانسجام:

-النموذج الأول:اتساق الجمل

سنعرض من خلال الأمثلة المبيّنة أدناه،استعمالات جديدة لبعض الروابط اللسانية أدرجها المتعلّمون في مقاطع من المقال،أوردناها كالآتي:

النّص الأصلي	الترجمة الأولية	التّرجمة النهائية
Lo cual que Europa/Norte vota por dejar los cerdos en la cochiquera.	صوتت أروبا/الشمال بالسّماح للخنازير أن توضع في الحضيرة.	**خلاصة القول**،صوتت أوروبا الشّمالية لوضع الخنازير في الحضيرة.
Los cuernos que trajeron los Vikings.	والقرون التي جلبها الفايكنج.	**دون أن ننسى** القرون التي جلبها الفايكنج.
Nuestro mercado…….depende de nuestro piel, olor, color y el aceite con que guisamos, **que estamos como al principio, o sea.**	تتحكم بالاعتماد على الجلد والرائحة والنفط، **بادئ الامر اي**……	إن الأمر يتعلق بلون البشرة والرائحة والنفط، **الآن و قد عدنا إلى البداية**، رجعت العنصرية اللاتينية تفرض نفسها مجدّدا.

بعد أن لاحظنا غياب أو سوء استعمال بعض الرّوابط في اتّساق الأفكار في الترجمة الأولية،يتضح لنا من خلال هذه النماذج بأن المتعلّمين قد أدرجوا روابط اتساقية التي والتي تجلّت في ما يلي:

–**خلاصة القول:** وهي عبارة اتساقية تفيد ختام الفكرة.

–**دون أن ننسى:** استعملها المتعلّمين لإضافة فكرة جديدة.

وبهذا الاستعمال اللّغوي ربط أعضاء المجموعة 1 بين فقرات النّص ممّا قد يساعد القارئ في وضوح الأفكار أكثر ويسهم في سلاستها.

–النموذج الثاني: انسجام الجمل

كما أدرج أعضاء المجموعة 1 البعض من علامات الترقيم والوقف سنبينها فيما يلي:

–وضع النقطتين في جملة مقول القول:

وضع المتعلّمون نقطتي جملة مقول القول الغائب ورودها في الترجمة الأولية:

النص الأصلي	الترجمة الأوّلية	الترجمة النّهائية
Como dice Campany, los barbaros siempre bajan del norte.	كما يقول كمباني، ينزلون البرابرة دوما من الشمال.	كما يقول كمباني في هذا السّياق: " يأتي البرابرة دوما من الشمال".

من خلال هذا المثال يتضح لنا أنوضع النقطتين والمزدوجتين أدّى إلى توضيح السّياق أكثر.

-احترام علامات الوقف:

أعاد المتعلّمون الصياغة اللّغوية المبيّنة أدناه:

النّص الأصلي	الترجمة الأولية	الترجمة النهائية
No nos quieren en Europa, No nos quieren en los UE porque somos unos cerdos, los latinos, los ribereños, los mediterráneos, los sureños, o sea.	إنه غير مرغوب فينا في أوروبا, ولا في الإتحاد الأوروبي بحكم اننا خنازير. اللاتينيون, المتوسطون, والجنوبيون,أو	لا يرغب فينا في أروبا و لا حتى في الإتحاد الأوروبي، بحكم انتماءنا إلى المتوسطين اللاتينيين -أي- الساحليين الجنوبيين و يسمّوننا بالخنازير.

أعاد أعضاء المجموعة 1 صياغة علامات الوقف واستعمال الجملة الاعتراضية التي "تتوسّط بين الجزأين المتلازمين أو المتصلين من حيث المعنى"(عبد الخالق ولي الفتاح، 2012)،وذلك بإدخال لفظة "أي" لتوضيح فكرة الكاتب،وبهذه الصّياغة الجديدة للجملة،بدت الفقرة أكثر انسجاما من الفقرة الواردة في الترجمة الأوّلية.

-تصحيح القواعد اللغوية:

فيما يلي،سنعرض تصحيح المتعلّمين لمجموعة الأخطاء اللغوية الواردة في الترجمة الأولية:

– مطابقة النعت بالمنعوت:

نبيّن أدناه،مطابقة النعت بالمنعوت في المثال التالي:

النص الأصلي	الترجمة الأوّلية لأعضاء المجموعة 01	الترجمة النهائية لأعضاء المجموعة 01
Nos define como ¨cerdos¨a los portugueses italianos y españoles.	ينعتوننا بالخنازير نحن الإسبان والإيطاليون والبرتغاليون و **اليونانية**	لكن بالرغم من ذلك نُوصَف نحن الإسبان والايطاليون والبرتغاليون واليونانيون كافة بأنّنا مجرد "خنازير".

يتبيّن لنا من خلال ما سبق أنّ المتعلّمين التزموا بتصحيح الخطأ النحوي المرتكب في الترجمة الأولية،احتراما للعلاقة التبعية للنعت والمنعوت وذلك بصياغة لفظة "اليونانيون" على نحو النعوت التي سبقتها.

– تغيير الصيغة اللغوية:

صحّح المتعلّمون الخطأ النحوي والمتمثل في رفع المضاف إليه:

النص الأصلي	الترجمة الأولية	الترجمة النهائية
El duro orgasmo frígido y norteño con paciencia de trovadores y robarles el reloj cuadrado feo y valiosísimo.	لإشباع نشوتهم الشمالية المتجمّدة بصبر **المتجوّلون** وسرقة ساعاتهم المربّعة القبيحة والقيّمة.	لازلنا نمتاز بإشباع نشوتهنّ ومتعتهن المتجمدة و السّاكنة إضافة إلى **اختلاس ساعاتهن المربعة والقبيحة والقيّمة بكلّ أناقة وبسالة وظرافة**.

حذف المتعلّمون الجملة المستعملة في الترجمة الأولية والخاطئة لغويا والمتجلية في إهمال المضاف إليه وغيّروا الصيغة اللغوية جذريا ممّا أدّى إلى تحسين الأسلوب اللّغوي للنص الهدف مع احترام المقاصد الضمنية للكاتب.

–بلوغ مغزى النص الأصلي:من الحذف إلى الإضافة

فيما يلي سنبيّن إضافة الألفاظ المحذوفة في الترجمة الأولية:

النص الأصلي	الترجمة الأولية	الترجمة النهائية
Sabe pulsar la lira del cuerpo femenino	يعرف كيف يرقص النساء	يجيد العزف **على جسد** النساء.
Como si no hubiese dos guerras en el siglo	وكأنه لم يكن هناك حربين عالميتين في **القرن**	وكأنه لم يحدث حربين عالميتين في **القرن الحالي**.

في المثال الأول قام المتعلّمون بإضافة لفظة "جسد" المحذوفة في الترجمة الأولية ممّا أدّى إلى إيضاح المعنى.

أمّا في المثال الثّاني قام المتعلّمون بإضافة لفظة "الحالي" ممّا وضّح دلالات الجملة المستعملة في النص الأصلي وتمثّلت في تحديد الحقبة الزمنية وتوضيح فكرة الكاتب.

ب–تسيير الوضعيات المشكلة:

سنتطرّق فيما يلي إلى تصرّف المتعلّمين في الوضعيات المبهمة من خلال الأمثلة الآتية:

–من الخسارة الدلالية إلى تبليغ مقاصد النص المصدر:

فيما يلي،سنعرض إدراج هويات الشخصيات المذكورة:

النص الأصلي	الترجمة الاولية	الترجمة النهائية
Citar a **Leopardi** con cierta corrección.	نقلا عن ليوباردي مع بعض التصحيح.	ونغني لهن أروع أبيات **الشاعر ليوباردي** بتنقيحها وتأديتها بمهارة.
porque aquí somos unos cerdos, (**el ultimo mastroianni**) que todavía sabemos servir el vino a las señoras.	هكذا هم الخنازير (الماستورياني، الأخير)، حتى أننا لازلنا نتقن صب النبيذ للسيدات ونقطع البراعم الأزهار لهن.	هكذا هم الخنازير حتى **الممثل الايطالي –ماستورونياتي**–هو الاخر كان خنزيرا، فمازلنا نتقن صب النبيذ للسيّدات ونقطف الأزهار البراعم الجميلة لنهديها لهن.

اتضح لنا بأن المتعلّمين ذكروا هويات الأسماء المذكورة في الترجمة الأولية،ممّا أدّى إلى توضيح أثر هذه الشخصيات في بلوغ فكرة الكاتب.والتي قصد من خلالها التذكير بالقامات الثقافية التي يفتخر بها الأروبيون الجنوبيون.

–من الخسارة الأسلوبية إلى التنقيح اللغوي:

يبيّن الجدول تغيير الصيغة الأسلوبية للجملة الموالية:

النص الأصلي	الترجمة الاولية	الترجمة النهائية
Citar a **Leopardi** con cierta corrección.	نقلا عن ليوباردي مع بعض التصحيح.	نغني لهن أروع أبيات الشاعر ليوباردي بتنقيحها وتأديتها بمهارة.

يتّضح لنا أن المتعلّمين انتهجوا المنهج التأويلي وابتعدوا عن النقل الحرفي بحيث غيّروا من الصيغة الحرفية المستعملة في الترجمة الأولية واستعملوا صياغة منسجمة بإضافة عناصر لغوية.

– من الإحالة الثقافية العالقة إلى التصرف في ترجمة المصطلحات العاميّة:

سنبيّن فيما يلي تغيير العبارة العامية المترجمة حرفيا في الترجمة الأولية:

النص الأصلي	الترجمة الاولية	الترجمة النهائية
La peseta **hecha una braga**	جعلنا من البيسيتا **لباسا داخليا**	تسبّبنا في **بخس** عملة البيسيتا

يتجلّى لنا من خلال ما هو مبيّن أعلاه،أنّ المتعلّمين توصّلوا إلى فك شفرة مضمون العبارة العامية بإيجاد مقابل في اللغة العربية تمثّل في لفظة "**بخس**"وأضافوا لفظة "عملة"لإيضاح معنى "**البيسيتا**"ومعناها في معجم اللغة العربية كالتالي:

البَخْس : النَّقْص ، يقال : ثَمَنٌ بَخْسٌ(https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/)وبذلكقد اعتمدوا المنهج التأويلي،وحاولوا نقل المرجعية السياقية لهذه العبارة العامية.

–من لا معنى إلى التغيير اللفظي

أدناه،سنعرض استبدال لفظة لا معنى لها بصيغة مغايرة:

النص الأصلي	الترجمة الأولية	الترجمة النهائية
Las nórdicas inconsútiles vienen a Torremolinos	يأتوا الشماليون السلس إلى تورموليوس	يزحف الشماليون إلى شواطئنا.

قابل المتعلّمون لفظة "inconsútiles"بلفظة "يزحف" والتي أبدلوها بلفظة "السلس"وهي لفظة لا معنى لها في اللغة الهدف أما الزحف فاستعملوه للتعبير عن ازدراء الكاتب للشماليين،الذين يأتون دون تردّد إلى تورموليوس[7]رغم اشمئزازهم من الجنوبيين،وهذا يدلّ على أنّ المتعلّمين استوعبوا المقاصد المضمرة من هذه العبارة.

2.4.3–عرض الأخطاء غير المصحّحة:–إحالة ثقافية عالقة غير مصحّحة:

كما لاحظنا عدم التصرّف في الإحالة الثقافية العالقة المبيّنة أدناه:

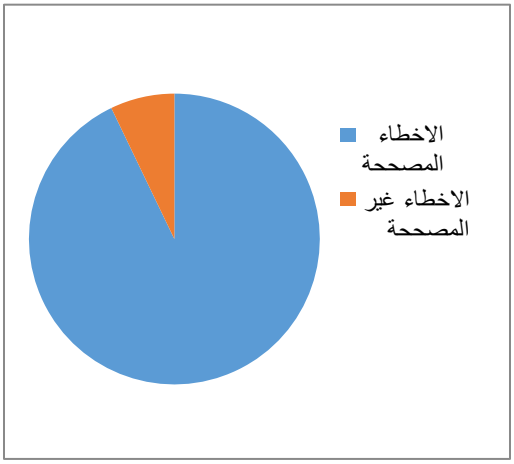
[7]تورموليوس: بلدية أسبانية تقع في مقاطعة مالاغا الساحلية.

النص الأصلي	الترجمة الاولية	الترجمة النهائية
El repelente niño Vicente	الطّفل النابغة	الطّفل النابغة

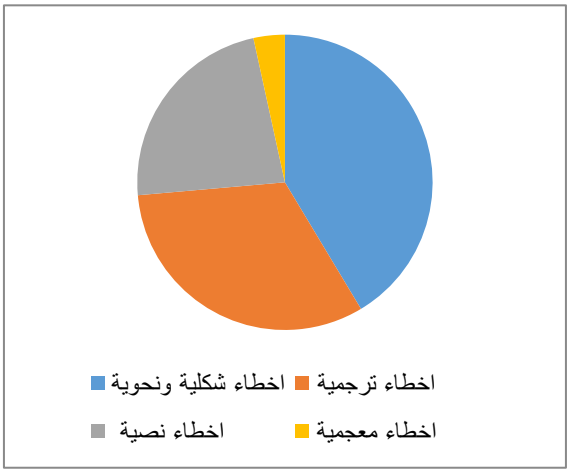
يتضح لنا أنّ المتعلّمين لم يصحّحوا هذا الخطأ الذي حال دون تبليغ مقاصد الكاتب.

3.4.3–المقارنة بين أدائي الترجمة الأولية والترجمة النهائية:

في ضوء ما سبق يتبين لنا بأن هناك تباين بين الترجمتين الأولية والنهائية سنبرزه من خلال الرسم البياني الآتي:



الأداء النهائي



الأداء الأوّلي

الشكل(9): الفرق بين أداء الترجمة الأوّليّة وأداء التّرجمة النّهائية للمقال الصحفي

من خلال هذا الرسم البياني، يتجلّى لنا بأنّ أعضاء المجموعة 1 التزموا بتصحيح أغلب الأخطاء المرتكبة في الترجمة الأولية مراعاة لتوجيهات المعلّمة وتكثيف البحث فيما يخصّ الصور البيانية.

4.4.3–نتائج الترجمة النهائية:

–اتخاذ قرارات جديدة في التحرير باستبدال الصيغ اللغوية وتصحيح الأخطاء النحوية.

– تحقيق اتساقات نصية بتوظيف روابط لسانية جديدة تفيد إضافة واستنتاج أفكار.

–التصرّف في ترجمة البعض من العبارات العامية والتعابير المجازية.

وبالتالي نلاحظ وجود تغييرات على المستوى اللغوي والترجمي والتداولي للترجمة النهائية للمقال الصحفي،ممّا يُفسَّر بمراعاة توجيهات المعلّمة،وتكثيف البحث حول سياقات النص.

النص الثاني قصيدة الغيتار

5.3 – وصف عناصر دراسة النص الثاني:

يوضّح الجدول المبيّن أدناه،عناصر دراسة النص الثاني،المتكوّنة من النص ونوعه وصاحبه إضافة إلى عدد المتعلّمين المترجمين ومستواهم التعليمي:

نـــــــوع النص	عنوان النص	صاحب النص	أعضاء المجموعة 2	عدد المجموعة 2
أدبي	**La guitarra**	**Federico García Lorca فيديريكوغارثيا لوركا**	ماستر سنة ثانية ترجمـــة فـــرع عربـي–اسـباني– عربي	خمسة

الجدول(20):يُوضّح عناصر دراسة النص الأدبي–قصيدة الغيتار La guitarra

قام أعضاء المجموعة 2 بترجمة قصيدة "**الغيتار la guitarra**" للشّاعر الإسباني **فيديريكوغارثيا لوركا**[1]وهي واحدة من أشهر قصائده المُدوّنة في مجموعة "القصائد

[1]فيديريكوغارثيا لوركا Federico García Lorca (1898 –1936):شاعر إسباني وكاتب ورسّام وعازف بيانو،كان أحد أفراد ما عُرف باسم جيل 27.يعدُّه البعض أحد أهم أدباء القرن العشرين. وهو واحد من أبرز كتّاب المسرح الإسباني في القرن العشرين،وتعدُّ مسرحيتيه عرس الدم و بيت برناردا ألبا من أشهر أعماله المسرحية.

الغجريـة El cante Jondo" والمعنونـة ب"ألـم الأنـدلس"، تتكـوّن القصـيدة مـن 26 بيت،وتُنسبإلى الشعر الحرّ.

بالنسبة لمحتوى القصيدة فهو يعكس مجموعة الأحاسيس المختلجة للشاعر والمترجمة عن طريق صوت الغيتار الذي يُعبّر عن تحسُّره على ضياع بلاد الأندلس باعتباره ابن مدينة غرناطة.

أمّا البناء الفكري للقصيدة يصنّفهااللسانيّون إلى ثلاثة أجزاء:

في الجزء الأوّل يصف الشاعر صوت الغيتار الحزين ويشبّهه بمعاناته،وفي الجزء الثاني يشبّه الشاعر صوت الغيتار بخرير المياه وهبوب الرياح،وهنا تتجسّد رمزيته كونه يُرمّز معاناته الشخصية بالظواهر الطبيعية.أمّا الجزء الثالث والأخير فيختم **لوركا**قصيدته بصورة بلاغية تجمع مضامين الرّيب والتّوق بتمثيلهابطائر هزيل يموت في آخر المطاف وهو ما يُطابق ألمه.كما تتميّز القصيدة بوفرة الصور البلاغية والتكرارات والتي تُرجَّح إلى تكرار صوت الغيتار ممّا يخلق تناغما موسيقيا يُجمّل اللفظ ويشدّ القارئ.(**خوناتانلوبوس** Jonathan Lobos،2011).

6.3-التقويم القبلي:

سنحاول في هذه المرحلة سرد وتحليل النقاش الذي دار بين المعلّمة ومتعلّميها حول النص الأدبي وترجمته.

1.6.3-إجراء فحص شفوي حول النص الأدبي:

جاء الفحص الشفوي لقصيدة **la guitarra "الغيتار"**،على الشكل الآتي:

أسئلة المعلّم المدوّنة	أجوبة المتعلّمين المدوّنة
في نظرك،ما هو أبرز إشكال في الترجمة الأدبية؟	إشكال الترجمة الأدبية يتمحور حول صعوبةنقل التعابير البلاغية إلى النص الهدف.
ماذا تعرف عن أسلوب الشاعر **فيديريكوغارثيا لوركا**.	شاعر الأندلس: يُعرف بتوظيفه للأساليب الإيحائية.
ما الذي يمكّن المترجم من النقل الصحيح للنص الأدبي.	اضطلاع المترجم بقدرة إبداعية وميول أدبي.
ماهي الآليات التي تراها مناسبة في نقل النص الأدبي إلى لغة أخرى.	تحليل النص الأصلي قبل ترجمته.

من خلال الفحص الشفوي لقصيدة "الغيتار"،يتّضح لنا أنّ للمتعلّمين مكتسبات قبلية حول الترجمة الأدبية والنص المراد ترجمته،لخّصناها فيما يلي:

–إشكالية نقل الصور البيانية إلى النص الهدف.

–الأسلوب الإيحائي **للوركا**.

–ضرورة التمكّن من المعارف اللسانية وغير اللسانية للنص الأدبي قبل ترجمته.

–أهمّية الميول الأدبي في تحقيق الترجمة الأدبية.

يتراءى لنا أنّ هذه الإجابات تُعبّر عن معارف عامّة حول الترجمة الأدبية وخصوصياتها،لكنّنا نتوقّع اكتشاف المتعلّمين لإشكالات أخرى تصادفهم أثناء الترجمة.

7.3 –التقويم التكويني:

سنشرع في هذه المرحلة إلى تقويم البحث التوثيقي والترجمة الأولية حول قصيدة "الغيتار" للشاعر **فيديريكوغارثيا**.

1.7.3 –تقويم الخطوة الأولى للبحث التوثيقي حول النص الأدبي:ماذا يبحث المتعلّم المترجم؟

بالاعتماد على معياري الدقة والشمولية سنقوّم المعارف غير اللسانية وكذا المعلومات المجمّعة حول الكاتب وأسلوبه:

أ–الدّقة في المعارف غير اللسانية:

سنقوّم فيما يلي دقّة البحث حول المعارف اللسانية لقصيدة الغيتار:

–النموذج الأول:وجود خطأ منهجي في شرح اللفظة

لم يعكس المتعلّمون نفس المعنى في اللفظة الآتية:

اللفظة الأصلية	الشرح
El llanto	البكاء

شرح المتعلّمون لفظة El llanto بالبكاء وهو ما يعني في المعجم الإسباني مايلي :"

"Efusión de lágrimas acompañada frecuentemente de lamentos y sollozos (https://dle.rae.es/)

"تدفّق الدموع بوفرة،مصحوبة بالعويل والتنهّدات"(ترجمتنا).

أمّا البكاء في المعجم العربي يُعنى به:

"البكاء،هو أنّك أردت الدموع وخروجها"(https://www.almaany.com/ar/dict/ar-)

يتبيّن لنا من خلال هذه الشّروحات بأنّ لفظة **"El llanto** "تعد أقوى من البكاء الذي يقتصر على خروج الدّموع أمّا **El llanto** فيُصحب بالعويل وهذا يدل على أن الشّرح كان يحتاج إلى دقّة أكثر.

-النموذج الثاني: التمكّن منفهم موضوع النص

فيما يلي سنعرض معالجة المجموعة 2 إلى المعنى الإجمالي للقصيدة:

بحث المجموعة 2 حول موضوع النص
رثاء الشاعر عن الأندلس معبّرا عنه بالإيقاع الحزين للغيتار.

يتّضح لنا بأن المتعلّمينلخّصوا مجمل القصيدة في فكرة واحدة تتمحور حول رثاء الأندلس.

ب-الشمولية في المعارف غير اللسانية:

سنقوّم فيما يلي شمولية البحث حول المعارف غير اللسانية في قصيدة الغيتار من خلال الأمثلة الآتية:

-النموذجالأول:الإحاطة بسياقات الأساليب البلاغية

شرح أعضاء المجموعة 2 الأساليب البلاغية الموجودة في القصيدة،لنذكر أهمها فيما يلي:

العبارة الأصلية	**الشرح**
Flecha sin blanco	سهم دون هدف
Arena del Sur caliente que pide camelias blancas	أرض بور تستنجد بالشجيرات البيضاء
العبارة الأصلية	**الشرح**

Se rompen las copas de la madrugada	فسوخ الفجر

تطرّق المتعلّمون إلى المرجعية السياقية لأهم الأساليب البلاغية المستعملة في قصيدة "**الغيتار**"وأكّدوا على أن أسلوب الاستعارة طغى بشدّة على النص ومجمل الاستعارات المستعملة والتيتمحورت حول الألم والأمل وتجسد ذلك في الأمثلة التالية:

"la flecha, sin blanco que significa el poeta (o el gitano) sin rumbo fijo"(carmen serrano2012).

" يُعنى بالسّهم الشاعر أوالرّجل الذي لا هدف له".(ترجمتنا).

وبالتّالي يتبيّن لنا بأن المتعلّمين أوجدوا ما يقابل العبارة الاسبانية في اللغة العربية،ذلك بشرح لفظة "**blanco**" "بالهدف" وليس اللون الأبيض كما يبدو في القراءة الأولية.

أمّا العبارة الثانية والتي يقصد بها مايلي:

"las camelias blancas representan la vida en un suelo yermo y seco, Arena del Sur caliente que simboliza Andalucía" (carmen serrano,2012)

"تعكس الشجيرات البيضاء الحياة في أرض جافة وقاحلة،أما رمال الجنوب الحارة فهي ترمز إلى أرض الأندلس".

وبهذا يتبين لنا بأنّ المتعلّمين تمكّنوا من فهم مقاصد الشاعر باستعمال لفظة"تستنجد" وهو ما يوحي إلى إدراكهم للمقابلة الأدبية التي استعملها الشاعر والمتمثلة في الصحراء القاحلة والأرض المزهرة.

أما العبارة الثالثة**Se rompen las copas/de la madrugada**فهي تعني:

"Las copas se refieren a la juerga de la noche anterior. Al decir que se rompen, da a entender que esa juerga ya ha terminado. (Comentario De Texto La Guitarra; García Lorca,https://www.buenastareas.com/ensayos)

"تشير الأقداح إلى متعة الليلة الماضية،والتكسير يوحي بانقضاء المتعة"(ترجمتنا).

وقابلها المتعلّمون بلفظة "فسوخ" وهو ما يُعنى به في معجم اللغة العربية ما يلي:

انفسخ الشيء :انحلّ،بطل ،زال" انفسخ العقد"،أي أنّالفجر غاب،ومنه يتبيّن لنا بأن المتعلّمين أدركوا مجازية معنى هذه العبارة وحاولوا ايجاد مقابل لها.

من خلال هذه الإيضاحات يتبين لنا بأنّ المتعلّمين حاولوا الإحاطة بسياقات الأساليب البلاغية المحاطة بالقصيدة،كما لاحظنا أن شرحهم كان بمثابة اقتراحات ترجمية.

–النموذج الثاني: دراسة دلالات العنوان "الغيتار"

درس أعضاء المجموعة 2 عنوان القصيدة كمايلي:

التفاؤل	التشاؤم

الأمل-الغناء-الأندلس.	الألم-البكاء-الحرمان-الوحدة-الذكريات المؤلمة.

من خلال ما سبق بأن المتعلّمين درسوا دلالات العنوان"الغيتار"استنادا إلى أسلوبية الشاعر وانتماءه الأدبي وبالتالي رجّحوا رموز العنوان إلى مفهومين أساسيين ألا وهما التفاؤل والتشاؤم.

ج-الشمولية فيالمعلومات المجمّعة حول الشاعروأسلوبه:

فيما يلي سنتطرّق إلى تقويم شمولية المعلومات المجمّعة حول الشاعر"لوركا" من خلال النموذجين المواليين:

-النموذجالأول:ذكر معلومات جانبية

بحث أعضاء المجموعة 2 حول نشأة الشاعر
المولد والنشأة: عانى في بداية حياته من صعوبة النطق وفي المشي

من خلال ما هو مبين أعلاه، يتبين لنا بأن المتعلّمين ذكروا معلومات لا علاقة لها مع نص القصيدة،إذيتعذّر ربط صعوبة النطق والمشي التي عانى منها الشاعر مع مضمون قصيد الغيتار.

-النموذج الثاني:فك "رمزية" لوركا في الشعر"

فيما يلي،سنعرض بحث أعضاء المجموعة 2 حول المظاهر الرمزية لشاعر الغيتار:

بحث أعضاء المجموعة 2 حول رمزية لوركا

القمر: كثيرا ما يعبر لوركا عن الموت بخسوف القمر ،لكن يستعمله احيانا لوصف الجمال و شعاع الأمل.

الماء: يلمح لوركا الى الحياة بجريان الماء،فيما قد يكون رمزا للموت حين يعبر عن الارض القاحلة المجردة من الماء.

الدّم: يرمز الدم في معجم لوركا الى الحياة، وعندما تسفك يوحي به إلى الموت أو إلى العلاقة الجنسية في بعض السياقات.

الحصان: وهو الطاغي في مؤلفاته يعبر به دائما عن الحروب والموت وأحيانا عن الأنا المتمردة أو الكبرياء و الغرور.

الحشيش: رمز الموت عند لوركا.

المعادن: ترمز للأسلحة والحروب المؤدية إلى النهايات الدرامية.

تبين لنا من خلال العناصر المذكورة أعلاه،بأنّ المتعلّميناستخرجوا أهمّالرموز التي يستعملها "لوركا" في شعره،وهو ما نجده مهمّا في فهم القصيدة ودلالاتها.

2.7.3-تقويم الخطوة الثانية للبحث التوثيقي حول النص الأدبي:كيف يبحث المتعلّم المترجم؟

فيما يلي سنقوّم شمولية بحث أعضاء المجموعة 2 حول المعارف اللسانية المحيطة بقصيدة الغيتار:

أ-الشّمولية في المعارف اللسانية للنص الثاني:

درس أعضاء المجموعة 2 قصيدة "**الغيتار**"دراسة نصية بالاعتماد على "لسانيات النص" حسب توجيهات المعلّمة،وبذلك تطرقوا إلى ثلاث عناصر أساسية،سنقوّم شموليتها كالتالي:[2]

-النموذج الأول: دراسة اتساق النص الأدبي

استخرج أعضاء المجموعة 2،مجموعة الأدوات اللسانية التي أدّت إلى تلاحم النص واتزانه قصد معرفة وظائفها اللغوية في النص ممّا قد يسهّل عليهم وفصل أفكار النص وكذا نقلها إلى اللغة الهدف بمفهومها الصحيح.**(أنظر الملحق ب)**.

-النموذج الثاني: دراسة انسجام النص الأدبي

فيما يلي،سنعرض دراسة (أعضاء المجموعة 2)لانسجام القصيدة من جانبين ألا وهما:

[2] لتوضيحات أكثر عد إلى الملحق ب

الحقل الدلالي	الملامح الدلالية
تتكوّن القصيدة من حقلين دلاليين أساسيينيتمحوران حول الألم والأمل.	كاميليا بيضاء–النور–القلب– مساقط الثلوج.

ومن خلال ما سبق،يبدو أن المتعلّمين أحاطوا بالمفهوم الإجمالي للقصيدة باستخراج المكوّنات الدلالية لمعنى القصيدة.

3.7.3–تقويم الخطوة الثالثة للبحث التوثيقي حول النص الأدبي: أين يبحث المتعلّم؟

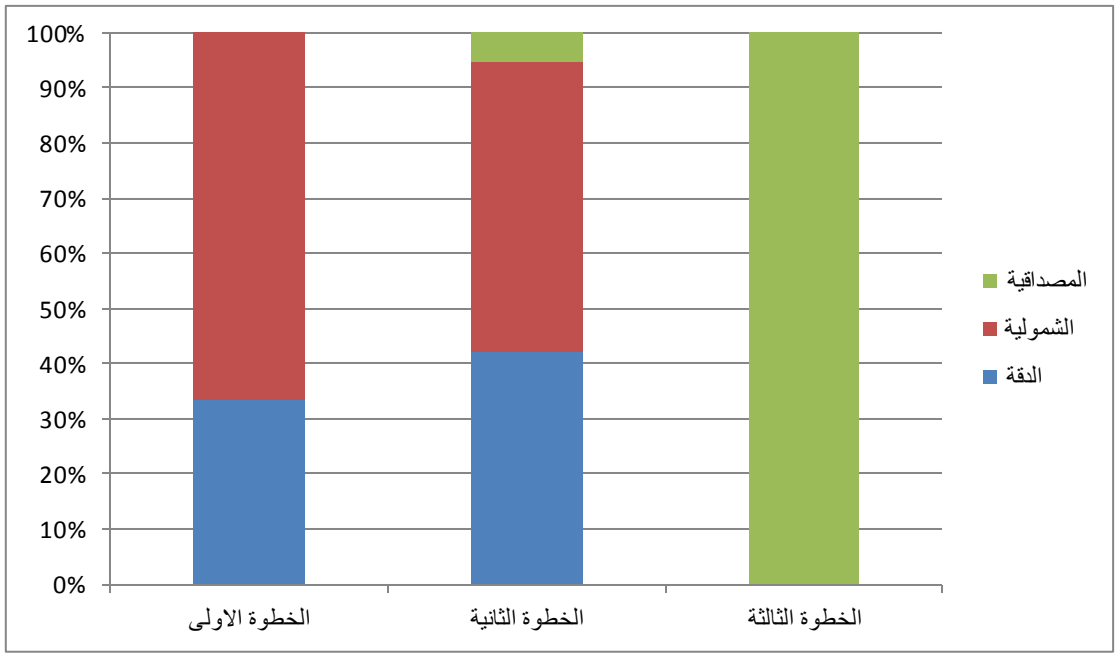
فيما يلي سنعرض قائمة المراجع التي أدرجها أعضاء المجموعة 2 في تقريرهم النهائي:

قائمة المصادر والمراجع المدرجة في نهاية بحث أعضاء المجموعة02
• PDF de Carmen Serrano Begega 2012 • Libro « Todo Sobre La Poesía » • Libro de Federico Garcia Lorca « Canto jondo ». • Críticas sobre la poesía lorquiana. • Biblioteca virtual de la SORBONA Paris 3.

يبدو ممّا سبق،بأنّ المتعلّمين أدرجوا مجموعة من المراجع المعتمدة في بحثهم على خلاف أعضاء المجموعة 01،إذ ذكروا المراجع التي استندوا إليها لكن دون توضيح منهجية التوثيق.

4.7.3–نتائج البحث التوثيقي حول قصيدة الغيتار:

بعد الانتهاء من تقويم البحث التوثيقي لقصيدة الغيتار عمدنا إلى توضيح المعايير المستند إليها فيما يلي:



الشّكل(10):مخطط بياني يوضّح تباين خطوات البحث التوثيقي لقصيدة "الغيتار"

يبيّن الرّسم البياني أعلاه تباين الخطوات الثّلاث للبحث التوثيقي لقصيدة الغيتار والذي فسّرناه كما يلي:

–تحليل الخطوة الأولى للبحث التوثيقي حول النص الأدبي:ماذا يبحث المتعلّم؟

يتبيّن لنا في الخطوة الأولى بأن شمولية بحث المتعلّمين تعدّت دقته وقد يعود ذلك إلى نقص التركيز في شرح بعض المعلومات إذ التمسنا خطئا منهجيافي شرح المفاهيم

الصعبة للقصيدة،إلا أنّ ذلك لا ينفي شمولية بحثهم بجمع كمّ معتبر من المعلومات حول الشاعر وأسلوبيته ناهيك عن نمطية النص وموضوعه.

–تحليل الخطوة الثانية للبحث التوثيقي للنص الأدبي: كيف يبحث المتعلّم؟

يتبيّن لنا بأن بحث المتعلّمين تميز بشمولية ملحوظة وقد يرجع ذلك إلى تطرقهم إلى أغلب العناصر اللّسانية المساعدة على اتساق وانسجام القصيدة وكذا الأساليب البلاغية المساهمة في تبليغ رسائل الشاعرممّا يدل على إدراكهم للمجموعة الواسعة من الإيحاءات الموجودة في القصيدة.

–تحليل الخطوة الثالثة للبحث التوثيقي للنص الأدبي: أين يبحث المتعلّم؟

أمّا فيما يخصّممصداقية البحث حول قصيدة الغيتار،فبالرّغم من غياب تحديد منهجية التوثيق إلا أنّهم ذكروا المراجع التي استندوا إليها في بحثهم.

5.7.3-تقويم الترجمة الأوّلية:

1)-نقائص على مستوى صياغة النّص الهدف:

أ-النّحو: إغفال قواعد الأسماء الخمسة

فيما يلي سنعرض ورود خطأ نحوي في عنوان القصيدة:

العنوان الأصلي	العنوان المترجم	أثر الخطأ على النص الهدف
La Guitarra Empieza el llanto de la guitarra. Se rompen las copas de la madrugada. Empieza el llanto de la guitarra. Es inútil callarla.	**ذو الستة أوتار** بدأ نحيب الغيتار سطع نور الفجر بدأ نحيب الغيتار لا جدوى من اسكاتها يستحيل اسكاتها	**ركاكة الأسلوب اللغوي**

بالرّغم من إبداع المتعلّمين في اختيار العنوان باستعمالهملاستعارة مكنية تجسّدت في الامتناع عن ذكر اسم الغيتار وترك ما يدلّ عليها ألا وهي الستة أوتار،بيد أنّهم اخطئوا في الصيغة اللغوية لاسم الإشارة "**ذو**" والتي"تأتي بمعنى صاحب، وهي تستعمل للمذكروهي من الأسماء الخمسة التي تلازم الإضافة لغير ياء المتكلم، فتُرفع بالواو: جاء ذو المُروءة"(فاروق موساوي،2016).أمّا آلة الغيتار فهي صفة مؤنثة تستلزم أداة الإشارة المؤنثة "**ذات**".

ب–أخطاء النصية: غياب أدوات الرّبط

نبيّن أدناه،عدم استعمال أدوات الربط في الأبيات التالية:

النص الأصلي	النص المترجم	أثر الخطأ على النص الهدف
Llora cosas lejanas Arena del sur Caliente Que pide camelias blancas Llora flechas sin blanco La tarde sin mañana Y el primerpájaro muerto sobre la rama.	تبكي أشياء عتيقة رمال الجنوب الحارة تبكي سهما دون هدف أمسية دون صباح أول عصفور ميت على الغصن	**غياب اتساق القصيدة والتحامها.**

يبدو جليا من خلال هذا المثال أن المتعلّمين لم يستعملوا أدوات الرّبط لجمع أفكار القصيدة ما أثّر سلبا على التحام البيت واتساقه ما قد يعود إلى تقيدهم الكلّي بالبيت الأصلي،وهذا ما يعود بالسلب على لغة النص الهدف خصوصا في النوع الأدبي الذي يتطلب لغة منمّقة وسليمة في آن واحد.

1)–نقائص على مستوى فهمالنص الأصلي:

سنتطرّق إلى الأخطاء الترجمية التي ارتكبها المتعلّمون على مستوى فهم النص الأصلي من خلال النماذج الموالية:

أ–المخالفة في ترجمة الاستعارة:

التمسنا وجود استعمال معاكس للعبارة الأصلية الموالية:

النص الأصلي	النص المترجم	أثر الخطأ على النص الهدف
Empieza el llanto de la guitarra. **Se rompen las copas de la madrugada.**	بدأ نحيب الغيتار **سطع نور الفجر**	**اختلال التّطور الموضوعاتي للقصيدة.**

قابل المتعلّمون عبارة "Se rompen las copas de la madrugada"بعبارة "**سطع** نور الفجر"وهو عكس ما قصده الشاعر تماما،إذ يُعنى بهذه الصور البيانية ما يلي:

Elemento figurado:"se rompen las copas de la madrugada""

Elemento real: el sonido del rasgueo de las cuerdas de la guitarra)
existe un contraste que enfatiza el elemento negativo entre la ruptura (destrucción) de las copas y el momento en que ocurre (la madrugada—inicio (Análisis de "La "del día; simbólica de vida

.Guitarra"GarcíaLorca,https://quizlet.com/)

"التعبيرالمجازي:**تتحطّم أقداح الفجر**.

التعبير الحقيقي:صوت العزف على أوتار آلة الغيتار.

تنوّه هذه الصورة البيانية إلى الجانب السّلبي الموجود بين تحطيم الأقداح والوقت الذي جرى فيه الحدث ألا وهو"الصّباح الباكر"[3]وهو ما يرمز إلى الحياة.

[3]يُعرف في الثقافة العربية ب"الفجر".

أمّا الفعل "سطع"في معجم اللغة العربية يعني:

سطع النّور:انتشر وأضاءَ ،لمع

وارتفع"(معجم،المعاني، https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar)

ومن خلال شرح العبارة المبيّنة أعلاه وكذا الفعل المستعمل من قبل المتعلّمين،نستنتج بأنّهمارتكبوا خطأ المخالفةContrasentido في ترجمة الصورة البيانية والتي تعني في ظاهرها التحطّم وتوحي في باطنها إلى التشاؤم والحرمان وهو عكس اللفظة "سطع" المستعملة في النص المترجم والتي تعني الإضاءة والإشراق،مع العلم أنّهم أوضحوهافي مرحلة البحث التوثيقي إذ شرحوها بفسوخ الفجر وهو ما لا يتطابق في معناه مع اللّفظة المستعملة "سطع" في ترجمتهم الأولية.

ب–المعنى المغاير في تبليغ مقاصد الشاعر:

استعمل المتعلّمون معنى مغاير للفظة الأصلية الموالية:

النص الأصلي	النص المترجم	أثر الخطأ على النص المترجم
Oh ….guitarra corazón malherido por **cinco espadas**	اه….يا الة الغيتار يا قلبا جريحا **بخمس طعنات خنجر**.	**تعذّر تبليغ مقاصد الشاعر**

"Corazón malherido/por cinco espadas. Las espadas representarían los cinco dedos de una mano que al rozar las cuerdas hacen sonar la guitarra"(Carmen Serrano,2012).

"قلب جريح بخمس خناجر،والخناجر تعود إلى أصابع اليد الخمسة التي تلمس الأوتار وتحدث عزفا على آلة الغيتار.

وبالتّالي يتبين لنا بأن لفظة **espadas**قصد بها الشّاعر أصابع اليد وليستطعناتالخنجر وهو ماأدىإلى تعذّر إيصال الرّسالة المراد تبليغها.

ج–أخطاء براغماتية: إغفال دلالات صورة بيانية

استعمل المتعلّمون المنهج الحرفي في نقل الصورة البيانية التالية:

النصالأصلي	النص المترجم	أثر الخطأ على النص الهدف
Llora por cosas lejanas. Arena del Sur caliente, que pide camelias blancas. Llora flecha sin blanco, **la tarde sin mañana**	تبكي أشياء عتيقة رمال الجنوب الحارة تحلم بشجيرات بيضاء تبكي سهما دون هدف **أمسية دون صباح.**	**ضعف الشحنة التأثيرية**

يتضحلنا من خلال هذا المثال أن المتعلّمين لجئوا إلى الترجمة الحرفية في نقل معاني عبارة "**tarde sin mañana**"ممّاأدّى إلى إغفال عناصر معرفية -**bagajecognitivo**مهمّة في السياق المرجعي للعبارة المُشار إليها أعلاه ويتمثّل ذلك في رمزية **لوركا** التيتعكس الحسرة والتشاؤم.

وقد يقصد بهذه العبارة مايلي:

tarde sin mañana": Fracaso de plenitud donde no se oculta la angustia, y "

donde el desengaño es la consecuencia de la falta, de lo incompleto y lágrima, (Análisis de "La "desea un imposible que nunca llega
.GuitarraGarcíaLorca,https://quizlet.com/)

"هي الفشل العام الذي لا تخفى فيه مظاهر الكرب،ناهيك عن خيبة الأمل الناتجة عن الحرمان والمعاناة ودموع الحسرة والتّوق إلى تحقيق المستحيل".

ولذلك يبدو أنّ الترجمة تحتاج إلى تنقيح ومراجعة،إذ أن العبارة التي استعملها المتعلّمون تفتقد إلى قوة لغوية إذا ما قارناها بما تحمله العبارة الأصلية من شحنة دلالية بارزة.

6.7.3–التوجيهات البيداغوجية المقترحة من قبل المعلّمة:

بعد أن عرض أعضاء المجموعة 2 الترجمة الأولية لقصيدة الغيتار،قدّمت المعلّمة مجموعة من التوجيهات أوردناها كالآتي:

–مراجعة الخطأ النحوي المرتكب في ترجمة العنوان.

–توظيف أدوات الربط للفصل بين الأبيات وتوضيح الأفكار الجديدة.

–البحث في المعجم العربي عن مرادفاتأرقى للألفاظ المستعملة[4].

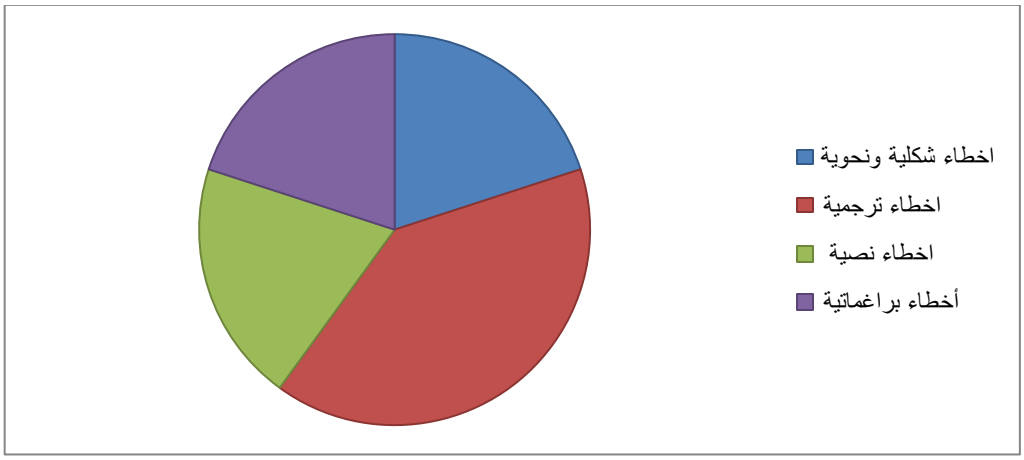
[4]تُسهم هذه الطريقة في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلّم المترجموتُمكّنه من الاضطلاع بمرادفات أرقى في الترجمة،بدلا من تشبّثه بالمصطلحات المتعارف عليها.

–إعادة النظر في ترجمة الصور البيانية الأصلية.

– قراءة جديدة للنص الهدف بمعزل عن النص الأصلي للتمكّن من تنقيحه.

7.7.3 –نتائج الترجمة الأولية لقصيدة "الغيتار":

في الرسم المبيّنالمبينأدناه،سنوضّحتباين الأخطاء المرتكبة في الترجمة الأولية لقصيدة "الغيتار":



الشكل(11): يوضّح الأخطاء المرتكبة في الترجمة الأولية لقصيدة "الغيتار"

يتّضح لنا أنّ نسبة الأخطاء الترجميةتصدّرت قائمة الأخطاء،ويُفسّر ذلكبالنتائج التالية:

–ورود خلل بالمستوى الإتساقي للقصيدة.

–إغفال مستويات المعنى واستعمالاته.

–عدم استثمار مرحلة البحث التوثيقي في الإحاطة بالسياقات البلاغية للقصيدة.

–استعمال ألفاظ ضعيفة الشحنة التأثيرية فينقل"رمزية"الشاعر.

8.3-المرحلة الثالثة: التقويم التحصيلي

سنعرض في هذه المرحلة تحليل الترجمة النهائية لقصيدة "الغيتار" للتأكّد من تصحيح المتعلّمين لأخطائهم ومن ثمّ نقارن بين الأداء الأولي والأداء النهائي لترجمة القصيدة،لنختم العملية التقويمية برصد النتائج النهائية.

1.8.3-تقويم الترجمة النهائية:

صحّح أعضاء المجموعة 2 مجموعة الأخطاء المرتكبة في الترجمة الأولية وهي كالتالي:

أ-تصحيح الأخطاء اللغوية: من الخطأ النحوي إلى استبدال الصيغة اللغوية

فيما يلي سنعرض استبدال الصيغة اللغوية في ترجمة العنوان:

النص الأصلي	الترجمة الأولية	الترجمة النهائية
La Guitarra Empieza el llanto de la guitarra. Serompen las copas de la madrugada.	**ذو الستّة أوتار** بدأ نحيب الغيتار سطع نور الفجر.	**آلة الستّة أوتار** بدأ نحيب الغيتار فأفلنور الفجر

نلاحظ بأنّ أعضاء المجموعة 2استبدلوا الصيغة اللغوية المستعملة في الترجمة الأولية من اسم الأفعال الخمسة"ذو" "إلى اسم" والمتمثّل في لفظة "آلة"ممّا أدّى إلى تصحيح الخطأ النحويوتحسين الأسلوب من جهة أخرى.

ب–تحقيق منطقية النص: من غياب الاتساق إلى انسجام النص

أدرج أعضاء المجموعة 2 رابط لفظي في الجمل التاليين:

النص الأصلي	الترجمة الأولية	الترجمة النهائية
La tarde sin mañana Y el primer pájaro muerto sobre la rama.	أمسية دون صباح أول عصفور ميت على الغصن	**على** أمسية دون صباح **على** أول عصفور يموت فوق الغصن

أدرج المتعلّمون المترجمون أداة "**على**" للرّبط بين الأفكار،الأمرالذي كان مغيّبا في الترجمة الأولية ممّا أدّى إلى اتساق القصيدة المترجمة وإعطائها معنى أوضح.

ج–بلوغ مغزى النص: من المخالفة في ترجمة الاستعارة إلى انتقاء أقربللألفاظ

صحّح أعضاء المجموعة 2 خطأ المخالفة المرتكب في الترجمة الأولية ونقّحوه كالتالي:

النص الأصلي	الترجمة الأولية	الترجمة النهائية
Empieza el llanto de la guitarra. **Se rompen las copas .de la madrugada**	بدأ نحيب الغيتار **سطع نور الفجر.**	بدأ نحيب الغيتار **أفلنور الفجر**

استبدل المتعلّمون المترجمون لفظة "**سطع**"والتي تعني البزوغ في اللغة العربية بلفظة"**أفل**" والتي تعني في معجم اللّغة العربية مايلي:

أفل:غابواستتر[5]:(معجم المعاني،https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar)

يتراءى لنا أنّ المتعلّمين نقلوا السياق الأصلي بإيجاد مقابله في الثقافة العربية،ولم يكتفوا بتصحيح الخطأ بل لجئوا إلى توظيف مقابل أقوى،إذعبرّوا عن انقضاءالمتعة الصباحيةبأُفل الفجر.

[5]وهذا الفعل "أفل" ذكر مرات عديدة في القران الكريم والذي يدل على الغياب والاستتار خصوصا في سياقات الكواكب كقوله تعالى: "فلمّا أفل قال لا أحب الآفلين" جزء من الآية 78 لسورة الأنعام.

د–تسيير الوضعياتالمشكلة:من الترجمة الحرفية إلى تأويل المعنى

فيما يلي سنعرض تأويلا لصورة بيانية:

النص الأصلي	الترجمة الأولية	الترجمة النهائية
Llora por cosas lejanas. Arena del Sur caliente que pide camelias blancas. Llora flecha sin blanco, **La tarde sin mañana**	تبكي أشياء عتيقة رمال الجنوب الحارة تبكي سهما دون هدف **أمسية دون صباح.**	كونها تبكي أشياء عتيقة تشكو رمال الجنوب الحارة تبكي سهما دون هدف **غروب دون إشراق**

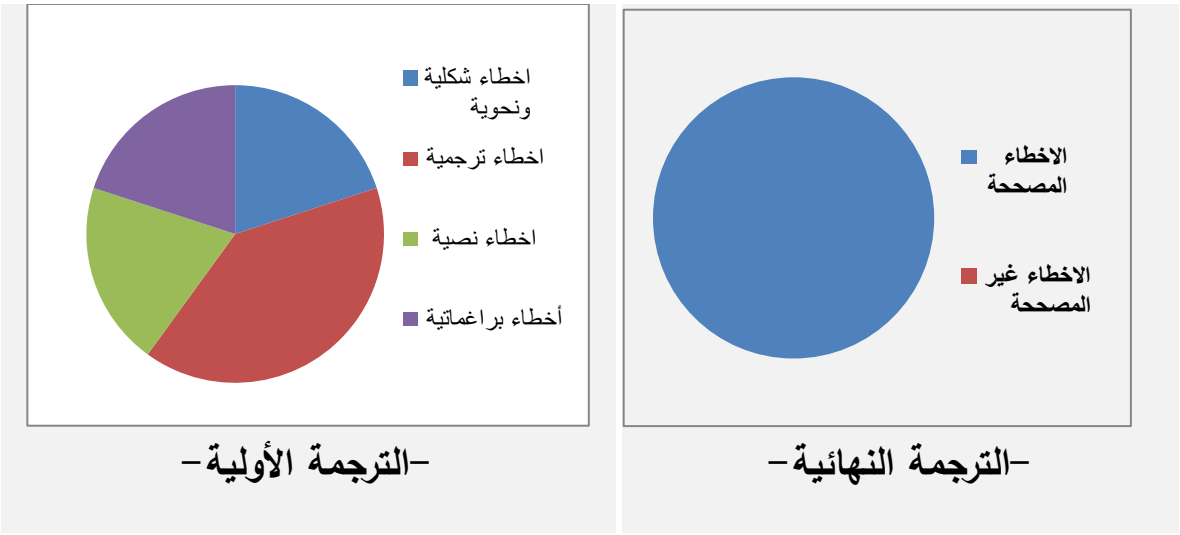
يتجلّى لنا، بأن أعضاء المجموعة 2 حسّنوا من أسلوبهم إذعبّروا عن التشاؤم والتفاؤل بالغروب والإشراق،وبهذا الشّكل حاولواالتقرّب أكثر من الدلالات الأصلية وذلك بنقل رمزية الشاعر.على خلاف الترجمة الأولية التي كانت ترجمة حرفية تعذّر فهم مقاصدها بمعزل عن مقارنتها بالقصيدة الأصلية.

2.8.3–عرض الأخطاء غير المصحّحة:

يبدو أنّ المتعلّمين التزموا بتنقيح ترجمتهم النهائية،بتصحيح كلّ الأخطاء المُحدّدة في الترجمة الأولية.

3.8.3-المقارنة بين أدائي الترجمة الأولية والترجمة النهائية:

في الرّسم المبيّن أدناه،سنعرض الفرق بين الترجمة الأولية والترجمة النهائية:



-الترجمة الأولية- -الترجمة النهائية-

الشكل 12: رسم بياني يوضّح الفرق بين الترجمة الأولية والترجمة النهائية لقصيدة الغيتار

من خلال الرسم البياني الموضّحأعلاه،يتبيّن لنا بأنّأعضاء المجموعة 2التزموا بتصحيح الأخطاء المرتكبة في الترجمة الأولية،وعليه نُفسّر نتائج الترجمة النهائية كالآتي:

4.8.3–نتائج الترجمة النهائية لقصيدة "الغيتار":

–الالتزام بتصحيح الخطأ النحوي أدّى إلى إبراز القيمة الدّلالية للعنوان.

–استعمال الرّوابط اللسانية أسهم في التحام أبيات القصيدة ووضّح معانيها أكثر.

–استيعاب مستويات المعنى واستعمالاته أدّى إلى احترام البعد الدّلالي للنّص الأصلي.

–انتهاج المنهج التأويلي في ترجمة السياقات البلاغية أسهم في احترام الوظيفة الشعرية.

النص الثالث المبادئ العامة لدستور الجمهورية التونسية المعدّل والمتمّم لسنة 2014

9.3–وصف عناصردراسة النص القانوني:

يُبيّن الجدول أدناه عناصر دراسة النص الثالث،والمتكوّنة من نوعه وعنوانه بالإضافة إلى مستوى المتعلّمين المكلّفين بترجمته وكذا عددهم:

نوع النص	عنوان النص	مستوى أعضاء المجموعة 3	عدد أعضاء المجموعة 03
قانوني	المبادئ العامّة للدستور التونسي المعدّل والمتمّم لسنة 2014	ماستر سنة أولى ترجمة عربي–إسباني–عربي	خمسة

الجدول(21):يوضّح عناصر دراسة النص القانوني–المبادئ العامة لدستور الجمهورية التونسية المعدّل والمتمّم لسنة 2014

يشتمل النص القانوني على المبادئ العامة لدستور الجمهورية التونسية المعدّل والمتمّم لسنة 2014،وهو وثيقة قانونية رسمية،تحمل المبادئ الأساسية التي تضبط مجتمع الدولة التونسية،بوصف مقوّماتها وأواصر هويتها.

10.3–التقويم القبلي:

دار النقاش حول النص القانوني وخصوصياته أثناء المرحلة القبلية،فيما يلي سنحاول سرد وتحليل حيثياته:

1.10.3-اجراء فحص شفوي حول مجال النص القانوني:

بنفس الطريقة التي انتهجتها المعلّمة في النصوص السابقة،أجرت فحصا شفويا حول الترجمة القانونية قصد تهييئ المتعلّمين المترجمين إلى التعامل مع خصوصيات النصوص القانونية،تمّ إجرائه على النحو التالي:

أسئلةالمعلّمة المدوّنة	أجوبة المتعلّمين
ما هي مميّزات النصوص القانونية؟	تُعرف النصوص القانونية بأنّها نصوص متخصّصة ومصطلحاتها دقيقة وغير أدبية.
ما هي طبيعة أفعال النصوص القانونية؟	تُعرف على أنّها أفعال آمرة.
أنت كمبتدئ،كيف لك أن تترجم نصا قانونيا؟	قراءة عدّة نصوص القانونية

يتضح لنا ممّا سبق،معرفة عامة حول النصوص القانونية وطبيعتها إلاّ أنّها معلومات قابلة للتطوّر أكثر بالتعرّف على آليات جديدة في الترجمة تمكّنهم من سبر أغوار اللغة القانونية.

11.3-القويم التكويني:

سنعرض فيما يلي تقويم خطوات البحث التوثيقي والترجمة الأولية للنص القانوني المعنون بالمبادئ العامة لدستور الجمهورية التونسية المعدّل والمتمّم لسنة 2014:

1.11.3-تقويم الخطوة الأولى للبحث التوثيقي حول النص القانوني:ماذا يبحث المتعلّم؟

بالاستناد إلى معياري الدقّة والشمولية سنحاول تقويم المعارف غير اللسانية المحيطة بالنص القانوني:

أ-الشمولية في الإحاطة بالمعارف غير اللسانية في النص القانوني:

سنحاول في هذه الخطوة تقويم شمولية بحث أعضاء المجموعة حول 3المعارف غير اللسانية للنص القانوني:

-النموذج الأول: اقتراح مقابلات

من خلال ما هو مبين أدناه،يتّضح لنا بأنّ أعضاء المجموعة 3 اقترحوا مجموعة من المقابلات للمصطلحات الموجودة في النّص الأصلي:

المصطلحات الأصلية	المقابلات المحتملة
رعاية	Salvaguardar-conservar
"حماة الحمى"-عنوان النشيد-	Defensores de la patria-¨Houmet el homa.
علوية القانون	La superioridad de la ley-altura de la ley.
سيادة	Soberanía-poder

يتّضح لنا من خلال ما هو مبيّن أعلاه بأنّأعضاء المجموعة 3 ارتأوا اقتراح مقابلات للترجمة ممّا يتيح إثراء رصيدهم القانوني.

-النموذج الثاني:الإحاطة بخصائص النصوص القانونية

سنوضّح فيما يلي مجموعة الخصائص القانونية التي تطرّق إليها أعضاء المجموعة3:

بحث أعضاء المجموعة 3 حول خصائص النص القانوني
-تعدّد واختلاف النّظم القضائية (الجزائر وفرنسا مثلا). -غموض بعض المواد القانونية واحتمالها لتأويلات وتفسيرات متباينة. -مسألة الأمانة في نقل المعنى ولو على حساب ركاكة المبنى والأسلوب. -يتميّز النص القانوني بلغة متخصّصة وترابط منطقي يجب مراعاته عند الترجمة.

يتجلّى لنا أنّ المتعلّمين أحاطوا بمجموعة من خصائص النص القانوني توصّلوا من خلالها إلى ضرورة نقل المصطلح القانوني بدقّة ومنطقية دون تنميق لغوي.

النموذج الثالث: الإحاطة بمضمون النص

أدناه،سنعرض بحث أعضاء المجموعة3 حول مضمون النص القانوني:

بحث أعضاء المجموعة 3 حول مضمون النص
يتعلّق الأمر بدستور الجمهورية التونسية لسنة 2014، هو دستور مصادق عليه من طرف المجلس التأسيسي التونسي في 26 يناير 2014 و الذي تم انتخابه في

بحث أعضاء المجموعة 3 حول مضمون النص
23 أكتوبر 2011 بعد سنتين و نصف من العمل المتواصل، و تم ختمه في 27 يناير 2014، جاء هذا الدستور بحضور عشرات الشخصيات التونسية و اخرون من السفراء و الضيوف الاجانب نتيجة للثورة التونسية التي اطاحت بالرئيس" زين العابدين بن علي" ونظامه، تم تعليق العمل بدستور 1959، و تم تعويضه بدستور تونس المؤقت سنة2011، ثم تبعه هذا الدستور الرسمي. يعتبر هذا الدستور الثالث في تاريخ تونس المعاصر بعد دستور تونس،186ودستور تونس في 1959

يبدو لنا من خلال ما سبق بأن أعضاء المجموعة 3 استندوا في بحثهم إلى تفاصيل هذا الدّستور بذكر الظّروف السياسية والتشريعية التي خضعت لها الدولة التونسية،وهذا ما يساعدهم على فهم هذه المبادئ القانونية بكلّ ما تقتضيه المستجدّات التي طرأت على الدستور التونسي المعدّل والمتمّم لسنة 2014،والتمكّن من نقلها بشكل صحيح.

ب–الدقة في الإحاطة بالمعارف غير اللّسانية: خطأ منهجي في البحث

سنتطرّق فيما يلي إلى وجود خطأ منهجي في البحث حول خصائص الترجمة القانونية

بحث أعضاء المجموعة 3 حول الترجمة القانونية
تُعدّ الترجمة القانونية من أصعب أنواع الترجمات لخصوصيتها ودقّتها وحرفيتها وأسلوبها المقتضب وتعدّدية اختصاصاتها ولغتها المصطلحية لأنّ الترجمة القانونية هي قبل كلّ شيء ترجمة بين لغتين قانونيتين تعبّران عن نظامين قانونيتين مختلفين،فعلى مترجم النصوص القانونية أن يكون ملمّا بالنظامين القانونيين للغة المنقول إليها،فهو يعتمد على التكافؤ.

يتضح من خلال ما سبق،أنّ أعضاء المجموعة 3 وجدوا أنّ التكافؤ هو التقنية التي يلجأ إليها مترجم النص القانوني،إلاّ أنّ هذا الحكم يبدو معمّما لأنّ "هذه التقنية ليست ممكنة دائما ممّا يحثّ المترجم على اعتماد تقنيات أخرى"(عبد الرحمان السليمان،2014).

ج–تقويمشمولية ودقّة المعلومات المجمّعة حول الكاتب: معلومات منعدمة

يبدو أنّ المتعلّمين لم يتطرّقوا إلى هذا العنصر في بحثهم وقد نرجّح ذلك إلى صعوبة إيجاد معلومات حول سيرة كاتب الدستور،إذ تُدوّن المواد الدستورية عموما من قبل هيئة قانونية ،فهي لا تتكوّن منكتّاب أو شعراء لهم خاصيات تحريرية معيّنة.

2.11.3-تقويم الخطوة الثانية للبحث التوثيقي للنص القانوني: كيف يبحث المتعلّم؟

فيما يلي سنحاول تقويم شمولية ودقة المعارف اللسانية لنص "المبادئ العامة لدستور الجمهورية التونسية المعدّل والمتمّم لسنة 2014".

أ-الشّمولية والدقّة في تحليل المعارف اللسانية للنص القانوني:معلومات منعدمة

لم يستند أعضاء المجموعة 03 إلى تحليل المعارف اللسانية للنص على خلاف ما اعتمدوهأعضاء المجموعات 1و2،واكتفوا بتبرير ترجماتهم التي ارتكزت على شرح المصطلحات والمفاهيم القانونية المنتقاة في الترجمة،لكنّنا لم نلحظ تحديد الأسباب التي بنوا عليها اختيارتهمالترجمية حول المبادئ العامة لدستور الجمهورية التونسية لسنة 2014.

3.11.3-تقويم الخطوة الثالثة للبحث التوثيقي حول النص القانوني:أين يبحث المتعلّم؟

فيما يلي سنعرضتوثيق أعضاء المجموعة 3للمعلومات المجمّعة حول النص القانوني:

اعتمدالمتعلّمون المترجمون في بحثهم على قائمة من المراجع أوردوها على النّحو الآتي:

المراجع التي استند إليها أعضاء المجموعة 3 حول المبادئ العامة لدستور الجمهورية التونسية المعدّل والمتمّم لسنة 2014

المراجع العربية:

–دليل التّدريب العملي في الترجمة القانونية.

–أحمد ماهر،(12/05/ 2012)خصائص الترجمة القانونية،الجمعية الدولية للمترجمين و اللغويين العرب،العدد 21.

–بن شريف محمد هشام،(2010/2009) التكافؤ في الترجمة القانونية:الترجمة العربية للإعلان العالمي لحقوق الإنسان،مذكرةماجيستير،جامعة الأردن.

المراجع الإلكترونية:

www.aljazeera.net-encyclopedie.events

www.tunisie-constitution.org

www.wikisource.org

القواميس و المصادر:

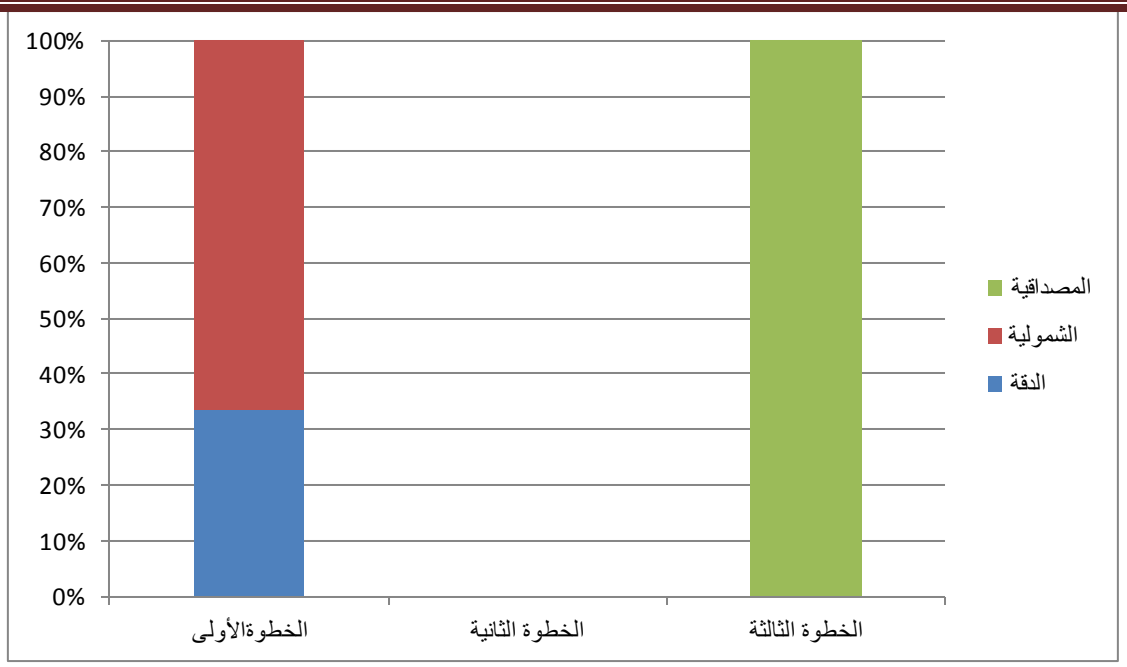
معجم المعانيhttp://www.almaany.com

قاموس الأكاديمية الملكية الإسبانيةwww.rae.es

قاموس ثنائي اللغة إسباني–عربيFederico .Corriente. córdoba

يتضح لنا أنّ أعضاء المجموعة 3 ذكروا المراجع التي اعتمدوها في بحثهم وكذا القواميس التي استعانوا بها في الترجمة.

بعد تحليل خطوات البحث التوثيقي حول "المبادئ العامة لدستور الجمهورية التونسية المعدل والمتمّم لسنة"2014"،سنوضّح تباين معاييرها على النّحو التالي:



الشكل(13): خطوات البحث التوثيقي للمبادئ العامة لدستور الجمهورية التونسية لسنة 2014

من خلال المخطّط البياني المبيّن أعلاه،نستنتج ما يلي:

–تحليل الخطوة الأولى للبحث التوثيقي حول للمبادئ العامة لدستور الجمهورية التونسية لسنة 2014:

يتضح لنا بأن البحث احتوى على معلومات معتبرة حول مضمون النص.

–تحليل الخطوة الثانية للبحث التوثيقي حول للمبادئ العامة لدستور الجمهورية التونسية لسنة 2014:

أمّا بالنسبة لهذه الخطوة نجدها مغيّبة تماما،ذلك أنّهم لم يحلّلوا المعارف اللسانية لهذه المبادئ القانونية،بيد أنّه من المستحسن إجراء دراسة لسانية للمصطلحات الموجودة في النص الأصلي للإحاطة بتنوّعاتها القانونية وسياقات وضعها.

–تحليل الخطوة الثالثة للبحث التوثيقي حول للمبادئ العامة لدستور الجمهورية التونسية لسنة 2014:

أمّا بالنسبة للخطوة الثالثة،يتجلّى لنا من خلال بأن أعضاء المجموعة 3احترموا هذه الخطوة بذكر المراجع التي استندوا إليها في البحث.

4.11.3–تقويم الترجمة الأولية:

سنقوّم في هذه المرحلة مجموعة من النقائص الواردة في النص القانوني المترجم على مستوى الصياغة في النص الهدف وعلى مستوى فهم النص الأصلي

1)نقائص على مستوى الصياغة في النص الهدف:

ارتكب أعضاء المجموعة 3 جملة من الأخطاء الاملائية والنحوية التي عادت بالسّلب على النص الهدف جمعنا بعضها فيما يلي:

أ–الإملاء:

لاحظنا نقائص على المستوى الإملائي للنص الهدف،بيّناها في النموذجين المواليين:

–النموذج الأوّل:إغفال إشارة المضارع في اللّغة الاسبانية

سنعرض فيما يلي أغلب إغفال الإشارة **Acento**فيالأفعال المضارعة التالية:

النّص الأصلي	الترجمة الأوّلية	أثر الخطأ على النّص الهدف.
الفصل 10 [....] تضع الدولة الآليات **النّص الأصلي**	**Capitulo 10** El estado establecerá los mecanismos necesarios que **الترجمة الأوّلية**	**تشويه ضوابط اللغة الإسبانية** **أثر الخطأ على النّص الهدف.**

الكفيلة بضمان استخلاص الضريبة ومقاومة التهرب والغش الجبائيين. تحرص الدولة على حسن التصرف في المال العمومي وتتخذ التدابير اللازمة لصرفه حسب أولويات الاقتصاد.	aseguran la recaudación tributaria y la lucha contra la evasión yel fraude fiscales. El estado **velara** por la buena conducta de la aciendapublica y **adaptara** las medidas de la economía.	**تشويه ضوابط اللغة الإسبانية**

لم يضع المتعلّمون الإشارات "**los acentos**"في أواخر الأفعال المضارعة ممّا يتنافى مع طبيعة المضارع في اللغة الإسبانية.

–النموذجالثاني: غياب للحرف "h"في مصطلح hacienda

فيما يلي سنعرض غياب حرف"h " في مصطلح **hacienda**

النص الأصلي	الترجمة الأولية	أثر الخطأ على النص الهدف
تضع الدولة الآليات الكفيلة بضمان استخلاص الضريبة ومقاومة التهرب والغش الجبائيين. تحرص الدولة على حسن **النص الأصلي**	El estado establecerá los mecanismos necesarios que aseguran la recaudación tributaria y la lucha contra la evasión y el fraude fiscales. **الترجمة الأولية**	**تشويه الكتابة** **أثر الخطأ على النص الهدف**

التصرف في **المال العمومي.**	El estado velara por la buena conducta de la **acienda pública.**	**تشويه الكتابة**

يبدو من خلال ما سبق بأنّ المتعلّمين أخطئوا في كتابة مصطلح" **acienda pública**"والتي لا معنى لها في القاموس الإسباني،وعلى الأرجح فإنّالقصد من هذا المصطلح مايلي:

"La Hacienda Pública es aquella parte de la Economía Pública que recoge la intervención que la autoridad pública efectúa en una economía de mercado"(diccionario jurídico,www.expansion.com/diccionario-juridico/hacienda-publica.html)..

"المال العمومي يُعدّ جزءا من الاقتصاد العمومي الذي يضمّ تدخّل السلطات العمومية المعنية باقتصاد السوق"(ترجمتنا).

ب–النحو:

تبيّن لنا بعض النقائص على المستوى النحوي للنص القانوني المترجم،جمعناها في النماذج التالية:

–النموذج الأول:إغفال وظائف الأدوات اللّسانية

في الجدول المُبيّن أدناه،سنعرض سوء استعمال أداةal:

النّص الأصلي	الترجمة الأوّلية	أثر الخطأ على النص الهدف
الفصل10 تحرص الدولة على توفير الظروف الكفيلة بتنمية قدرات الشباب وتفعيل طاقاته وتعمل على تحمله المسؤولية وعلى توسيع إسهامه في التنمية الاجتماعية.	**Capítulo 10** El estado se esforzara por proporcionar las condiciones necesarias para el desarrollo de las capacidad juvenil y dinamizar sus energías fervorizando su responsabilidad y de ampliar su contribución **en el**desarrollo social.	**تشويه الكتابة**

يتبيّن لنا من خلال ما هو مبين أعلاه بأن المتعلّمين المترجمين أساؤوا استعمال الرابط **el** بينما يستدعي الوضع اللغوي ما يلي:**articulo ¨el¨**

"En español, cuando se utiliza la preposición a seguida por el artículo él se produce una contracción y el resultado es el **artículo al.** No es correcto pronunciar ni escribir esas dos palabras separadas: a + el = al."
(**losartículos españoles,**https://www.practicaespanol.com/)

"في اللّغة الإسبانية عندما تُتبع الأداة **a** بالرّابط **el** يحدث خلل لغوي والنتيجة تصبح **al**،وبالتالي فإنّه لا يصحّنطقأوكتابةهذينالرابطين بطريقة منفصلة: ***a + el = al***–" وهذا مايؤدّي إلى تشويه كتابة اللغة الهدف.

-النموذج الثاني: إهمال جمع المفردات

فيما يلي سنعرض خطئا نحويا آخرا تمثّل في إهمال الجمع:

النص الأصلي	الترجمة الأولية	أثر الخطأ على النص الهدف
تحرص الدولة على توفير الظروف الكفيلة بتنمية قدرات الشباب.	El estado se esforzara por proporcionar las condiciones necesarias para el desarrollo de las capacidades **juvenil.**	**إغفال قواعد اللّغة الإسبانية**

يتبيّن لنا من خلال الجدول المبيّن أعلاه أنّ المتعلّمين لم يلتزموا بجمع لفظة "juvenil" ممّا يتنافى مع قواعد الجمع في اللغة الإسبانية ،ذلك أنّه من الضروري إتباعهابصيغة لفظة"capacidades" التي سبقتها،وهو ما يستدعي تغيير الصّيغة اللّغوية.

-النموذج الثالث: إغفال وظائف الأدوات اللسانية التي تتبع الأفعال أو العبارات

استعملالمتعلّمون المترجمون حروفا-**preposiciones unas** -لا تتناسب مع الفعل أوالعبارة التي تتبعه:

النّص الأصلي	الترجمة الأولية	أثر الخطأ على النّص الهدف.
تلتزم الدولة بنشر قيم الاعتدالوالتسامح وبحماية المقدسات ومنع النيل منها.	El estado **<u>secomprometerá de</u>**difundir los valores de moderación, tolerancia y salvaguardar los sagrados.	**إغفال القواعد النحوية للغة الاسبانية**

النص الأصلي	الترجمة الأولية	أثر الخطأ على النص الهدف
الخدمة الوطنية واجب **حسب** الصيغ والشروط التي يضبطها القانون.	El servicio nacional es un deber **en virtud a** las modalidades y las condiciones que la ley estipula.	**إغفال القواعد النحوية للغة الاسبانية.**

فيالمثال أتبع أعضاء المجموعة 3في ربط الحرف "**de**"بالفعل**comprometerse** إلاّ أنّ هذا الاستعمال خاطئ،إذيُطلق على هذه الأفعال في اللغة الإسبانيةب **Los verbos de complemento de régimen**تتماشى مع حروف معيّنة،سنبيّنها كالتالي:

¨los verbos que exigen una preposición determinada son verbos que necesitan ir acompañados de otras palabras para completar su sentido como acordarse **de**, fijarse **en** y comprometerse **a**.¨(profes de ele.es,https://www.profedeele.es/)

"هي الأفعال التي تستدعي حروفا معينة لاستكمال المعنى مثلا يرتبط **ب**،يثبّت**في** ويلتزم**ب**".ومن خلال هذا الشرح يتبيّن لنا أنّ الفعل comprometerseيتبعهالحرف**a**وليس **الحرف de.**

أما بالنسبة للمثال الثاني فقد أخطأوا في الحرف المضاف إلى عبارة **en -locución** –**virtud**والتي تستدعي الحرف**de**وليس الحرف**a**والدليل على ذلك مايلي:

"La expresión **en virtud de**, que significa ‘como consecuencia de’, es la adecuada, y **no las variantes en virtud a ni a virtud de**."(Fundeu,https://www.fundeu.es).

"إن عبارة "**en virtud de**" يعنى بها نتيجة ل"وهي العبارة الأنسب للسياق وليست المتغيرات **en virtud a** أو**a virtud de**،وبالتّالي فإنّ العبارة الأصحّ هي **en virtud de**لأنّ العبارة الّتي استعملها المتعلّمون المترجمون**en virtud a** هيعبارة خاطئة لغويا حسب المعاجم الإسبانية."

ج–أخطاءنصية:

كما لاحظنا أخطاء نصية سنبيّنها من خلال النموذجين المواليين:

–النموذج الأول: الخلط في استعمال الأزمنة:

فيما يلي سنعرضتصريف الأفعال بين الحاضر Presente de indicativo والمضارع – el futuro:

النص الأصلي	الترجمة الأوّلية	أثر الخطأ على النص الهدف
الفصل 11 على كل من **يتولى** رئاسة الجمهورية أو رئاسة الحكومة أوعضوية مجلس نوّاب الشّعب أو عضوية الهيئات الدّستورية المستقلة أو أي وظيفة عليا أن **يصرح** بمكاسبه وفق ما يضبطه القانون.	**Articulo 11** Todos quienes **asumen** la presidencia dela república o del gobierno, o la pertinencia de la cámara representantes del pueblo o la pertinencia de las organizaciones obien cualquier cargo superior **tienen que** declarar sus ganancias segúnlo que la ley ajusta.	**إغفال الطبيعة الآمرة للنص القانوني.**

النص الأصلي	الترجمة الأوّلية	أثر الخطأ على النص الهدف
تسعى الدولة إلى تحقيق العدالة الاجتماعية والتنمية المستدامة، والتوازن بين الجهات استنادا إلى مؤشرات التنمية واعتمادا على مبدأ التميز الايجابي كما تعمل على الاستغلال الرشيد للثروات الوطنية.	El estado **intenta** lograr una justicia social, un desarrollo sostenible y el equilibrio de las partes sosteniendo a índices del desarrollo y basándose sobre el principio de la distinción positiva como se encargará del buen aproveche de las fortunas nacionales.	**إغفال الطبيعة الآمرة للنص القانوني.**

يتّضح لنا من خلال ما سبق أنّ المتعلّمين لم يلتزموا بزمن واحد في صياغة الأفعال إذ وظّفوا تارة زمن المضارع–El futuro وتارة أخرى زمن الحاضر El presente deindicativo– وهو ما لا يتناسب مع قواعد النصوص القانونية المدوّنة باللّغة الإسبانية إذ تتميز بما يلي:

"Son normas futuras

Son normas que ordenan o prohíben al legislador a veces de modo indirecto emanar leyes provistas de un cierto contenido."(normas técnicas, N.d,2010,p61,http://www.legislarbien.com.ar/art).

"قواعد الزّمن المضارع:

هي قواعد تأمر أو تنهي المشرّع أحيانا بشكل غير مباشر عن إصدار قوانين تحمل محتوى معين"(ترجمتنا). وبالتّالي فإنه من الواجب تصريف الأفعال في الزمن المضارع لإعطائها الصفة الآمرة في النّصوص القانونية الإسبانية.

–النموذج الثاني: استعمال خاطئ للرّابط اللّساني

استعمل أعضاء المجموعة 03 رابطا لسانيا خاطئا أوردناه كالآتي:

النص الأصلي	الترجمة الأولية	أثر الخطأ على النص الهدف
استنادا إلى مؤشرات التنمية واعتمادا على مبدأ التميز الايجابي **كما** تعمل على الاستغلال الرشيد للثروات الوطنية.	sosteniendo a índices del desarrollo y basándose sobre el principio de la distinción positiva **como** se encargará del buen aproveche de las fortunas nacionales.	**إحداث خلل في المرجعية السياقية للفصل القانوني.**

فيما سبق،يتّضح لنا مقابلة خاطئةللرّابط اللفظي"**como**" بالرّابط "**كما**"والذي تكمن مهمّته اللّسانية فيما يلي:

"أداة الربط "كما": تستعمل للربط بين جملتين بينهما تشابه في الفعل"(أدوات الربط،2019/(https://www.almrsal.com)

إلاّ أنّ الرّابط اللّساني "**como**"تختلف مهمّته اللّسانية إذ ترتكز على ما يلي:

"los conectores lógicos *porque, por eso* y *como*. establecen una relación causa-consecuencia entre dos oraciones.(Recursos para estudiantes y profesores, https://hablacultura.com/los-conectores-).

"تقوم الروابط المنطقية**poreso *y* como**على إنشاء علاقة سببيةونتائجية بين جملتين"(ترجمتنا). وبالتّالي فإنّ الرّابط "**como**"لا يؤدّي نفس وظيفة الرابط اللساني"**كما**"ممّا يستدعي البحث عن رابط آخر يعادل الرّابط اللّساني المستعمل في النّص الأصلي.

2)نقائص على مستوى فهم النّص الأصلي:

لاحظنا مجموعة من النقائص على مستوى فهم النص الأصلي أثّرت بدورها على جودة النّص الهدف تمثّلت حلّلناها كالآتي:

أ–الحذف:حذف عبارة قانونية

في الجدول المبين أدناه سنعرضحذف عبارة القانونية:

النص الأصلي	الترجمة الأولية	أثر الخطأ على النص الهدف
الفصل 01 تونس دولة حرة مستقلة ذات سيادة، الإسلام دينها والعربية لغتها والجمهورية نظامها. **لا يجوز تعديل هذا الفصل.**	**Articulo 01** Túnez es un estado libre, independiente con una soberanía, su religión es el islam, su lengua es el árabe y su régimen es republicano.	**إغفال معاني في النص الأصلي.**

لم يتطرّق أعضاء المجموعة 03 إلى ترجمة عبارة "**لا يجوز تعديل هذا الفصل**"، وقد ذُكرت هذه العبارة في فصلين متتاليين(الفصل 1و2)،تُشير في معناها إلى عدم المساس

بمقوّمات الدولة التونسية،وبالتالي يبدو أنّ غيابها يؤدّي إلى إغفال معاني مهمّة في النص الأصلي.

ب-الخسارة:

استعمل أعضاء المجموعة 3 مقابلات أدّت إلى خسارة المعنى جمعناها فيما يلي:

-النموذج الأول: استعمال خاطئ لتقنية النقحرة

في الجدول المبيّن أدناه،سنبيّن استعمال خاطئ للنقحرة في ترجمة العنوان:

النص الأصلي	الترجمة الأولية	أثر الخطأ على النص الهدف.
الفصل 04 النشيد الرسمي للجمهورية التونسية هو "حماة الحمى".	**Articulo 04** ¨Houmet el watan¨es el himno nacional de la república tunecina.	**تعذّر تبليغ المرجعية السياقية للعبارة المستعملة في النص الأصلي.**

حاول أعضاء المجموعة 3 استعمال تقنية النقحرة في مقابلةعبارة"**حماة الحمى**" **ب**Houmet el watan¨إلاّ أنّه استعمال خاطئ ذلك أنّ "النقحرة أو النقل الحرفي هي كلمة منحوتة من كلمتين، نقل وحرف، وتعني نسخ الحروف ورسمها بنظام كتابة آخر،أي إيجاد تقابل بين لغتين ومبادلة كل حرف بحرف، وحرف واحد كلما أمكن. فهو محاولة للتوسط بين المنطوق والمكتوب""(مركز توثيق التراث الثقافي غير المادي،د.ت).

إلاّ أنّنالاحظنااستبدال لفظة "الحمى" بلفظة "الوطن" وهو شرح مكتوب بنظام كتابة اللغة الإسبانية،ممّاقد يصعّب على قارئ لغة النص الهدف الذي–غالبا ما يكون جاهلا للّغة العربية–فهم قصدية -laintencionalidadهذه العبارة.

ج–معنىمغاير:

التمسنا استعمالات خاطئة المقابلات للمصطلحات القانونية الموجودة في النص الأصلي جمعنا أهمّها فيما يلي:

النموذجالأول:اختيار لفظة مغايرةللسياق القانوني

فيما يلي،سنعرض استعمالمصطلحلا يناسب السياق القانوني:

النص الأصلي	الترجمة الأولية	أثر الخطأ على النص الهدف
الفصل 10 تحرص الدولة على حسن **التصـــرف** فـــي المـــال العمـومي وتتخـذ التـدابير اللازمة لصرفه.	**Articulo 10** El estado velará la buena **conducta** de la aciendapública y adaptara las medidas de la economía nacional.	**تغيير دلالات المعنى الأصلي.**

قابل أعضاء المجموعة3مصطلح "التصرف"بمصطلح" conducta "والتي تعني في سياقها الإسباني ما يلي:

"la conducta está relacionada a la modalidad que tiene una persona para comportarse en diversos ámbitos de su vida."
(Definición de conducta,/https://definicion.de/conducta)

"هي السلوك المرتبط بالطريقة التي يجب أن يتصرف بها شخص ما في مجالات مختلفة في الحياة".

أمّا مصطلح "التصرّف" الذي استُعمل في النص الأصلي،له دلالات قانونية تمثلت في ترشيد نفقات المال العمومي،وبالتّالي نستنتج أن هذا الاستعمال مغايرا للمعنى الأصلي كونه مرتبط بسلوكيات الأشخاص وهو ما يخالفسياق الفصل القانوني الأصلي الذي يتعلق بالمال العمومي وحسن التصرف في استغلاله.

–النموذج الثاني: اختيار مصطلح ديني في سياق قانوني

سنبيّن فيما يلي استعمال مصطلح "**santidad** " في التعبير عن مبدأ قانوني:

النص الأصلي	الترجمة الأولية	أثر الخطأ على النص الهدف
الفصل 09 الحفاظ على وحدة الوطن ولدفاع عن حرمته واجب **مقدس** على كل المواطنين.	**Articulo 09** Cada ciudadano tiene como un deber sagrado salvaguardar la unidad de la nación y defender su **santidad**.	**عدم احترام نمطية النص القانوني.**

قابل أعضاء المجموعة 3 مصطلح "مقدّس" بمصطلح"**Santidad**"الذي لا يتناسب مع السياقات القانونية إذ يُعنى به مايلي:

"Santidad

1. f. Cualidad de santo.

2. f. Tratamiento honorífico que se da al papa. Su santidad el papa Francisco".

(Definicion de Santidad,https://dle.rae.es/santidad)

"القدسية:هي صفة القديس.هي معاملة مباركة توهب للرّاهب،مثال: القديس الأب فرانثيسكو".وبالتالي أضحى مفهوم هذا المصطلح غير متوافق مع السياق لأنّه يحمل دلالات دينية لا علاقة لها مع التقديس المستعمل في لغة الأصل والذي يُقصد به رفع شأن الوطن كمبدأ أساسي في الدستور التونسي.

من خلال هذه الشروحات يتبين لنا بأن مصطلح"Santidad" يحمل دلالات دينية وهو ما لا يتناسب مع الوضع القانوني للفظة "مقدّس"المستعملة في النص الأصلي.

5.11.3-التوجيهات البيداغوجية المقترحة من قبل المعلّمة:

قامت المعلّمة بتقديم مجموعة من التوجيهات حسب الأخطاء التي ارتكبها المتعلّمون المترجمون لأخذها بعين الاعتبار في الترجمة النهائية تمثّلت فيما يلي:

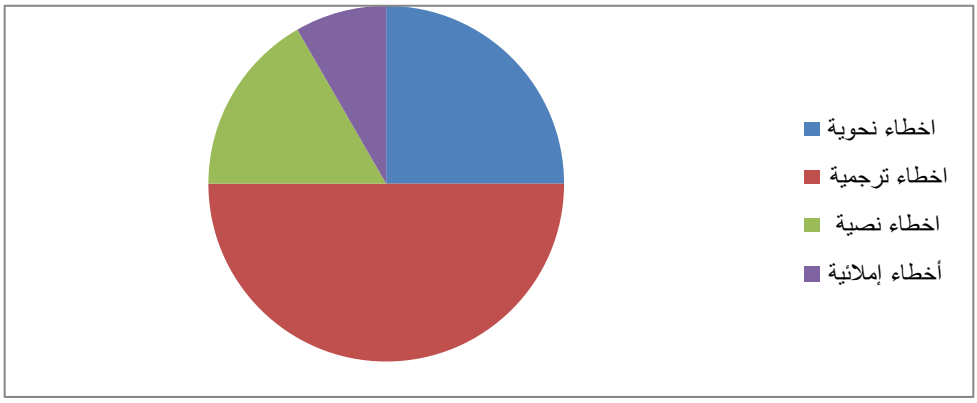
-تكثيف البحث أكثر فيما يخص المصطلحات القانونية عن طريق قراءة نصوص قانونية باللغة الاسبانية (الدستور الإسباني مثلا- La constitución Española) وهو ما يساعد على انتقاء المصطلحات الأنسب.

-تصحيحالأخطاء النحوية والإملائية لتحسين الأسلوب اللغوي المستعمل في النص الهدف.

-استعمال الزمن المضارع لمراعاة نمطية النص القانوني المترجم.

-البحث عن أدوات لسانية أخرى مناسبة للوضع السياقيالمحيط بالفصول القانونية.

ولتوضيح التباين الموجود بين الأخطاء المرتكبة،سنعمد لتبيينها بالاستناد إلى الرسم البياني الموضح أدناه:



–الشكل(13): تباين الأخطاء المرتكبة في الترجمة الأولية لنص "المبادئ العامة لدستور الجمهورية التونسية المعدّل والمتمّم لسنة 2014

يبدو أنّ كمّ الأخطاء الترجمية تعدّى الأخطاء الأخرى،وبناء على ذلك سنحاول تفسير نتائج الترجمة الأولية فيما يلي:

6.11.3–نتائج الترجمة الأوّلية:

بعد تقويم الترجمة الأولية لأعضاء المجموعة 3إلى جانب توجيهات المعلّمة،استنتجنامايلي:

–سوء اختيار المصطلحات المعادلة للنّص الأصلي.

–وجود ثغرات لغوية أدّت إلى تشويه كتابة النص الهدف.

–استعمال الزمن الحاضر أدّى إلى مع الطبيعة الأمرة التي تتميز بها النصوص الاسبانية القانونية.

-وجود خلل في اتساق بعض مقاطع النص المترجم الناجمة عن اختيار أدوات لسانية لا تتوافق مع السياق القانوني المحيط بدلالات الفصول القانونية.

12.3-التقويم التحصيلي:

في هذه المرحلة سنعمد إلى تحليل الترجمة النهائية للنص"المبادئ العامة لدستور الجمهورية التونسية المعدل والمتمم لسنة "2014 التي قام بهاالمتعلّمون المترجمون:

1.12.3-تقويم الترجمة النهائية:

أ-تصحيح القواعد اللغوية:

التزم أعضاء المجموعة 3 في ترجمتهم النّهائية بتصحيح الأخطاء النّحوية والإملائية التي ارتكبوها في التّرجمة الأوّلية وهي كالآتي:

-النموذج الأوّل: وضع الإشارات في آخر الأفعال المضارعة

في الجدول المبيّن أدناه سنعرض الأفعال المضارعة**Futuro**التي وُضع عليها الإشارات:

النّص الأصلي	الترجمة الأوّلية	الترجمة النهائية
الفصل 10 [....] تضع الدولة الآليات الكفيلة بضمان استخلاص الضريبة ومقاومة التهرب والغش الجبائيين. تحرص الدولة على حسن التصرف في المال العمومي	**Articulo10** El estado establecerá los mecanismos necesarios que aseguran la recaudación tributaria y la lucha contra la evasión yel fraude fiscales. El estado **velara** por la buena conducta de	**Articulo10** El estado establecerá los mecanismos necesarios que aseguran la recaudación tributaria y la lucha contra la evasión yel fraude fiscales. El estado **velara** por la buena conducta de la aciendapublica y **adaptara** las medidas de la economía.

النّص الأصلي	الترجمة الأوّلية	الترجمة النهائية
وتتخذ التدابير اللازمة لصرفه حسب أولويات الاقتصاد.	laacienda publica y **adaptara** las medidas de la economía.	**Articulo10** El estado establecerá los mecanismos necesarios que aseguran la recaudación tributaria y la lucha contra la evasión yel fraude fiscales. El estado **velara** por la buena conducta de la aciendapublica y **adaptara** las medidas de la economía.

يتضح لنا من خلال ما سبق بأنالمتعلّمين المترجمين قاموا بوضع الإشارة في الأفعال المضارعة ما أدّى إلى احترام طبيعة المضارع في اللغة الإسبانية والحفاظ على سياق معاني النّص الأصلي.

–النموذج الثاني: إضافة حرف "h" لمصطلح hacienda:

أضاف الطلبة حرف"h" الذي امتنعوا عن وضعه في الترجمة الأولية:

النص الأصلي	الترجمة الأولية	الترجمة النهائية
الفصل 10 تضع الدولة الآليات الكفيلة بضمان استخلاص الضريبة ومقاومة التهرب والغش الجبائيين.	**Articulo 10** El estado establecerá los mecanismos necesarios que aseguran la recaudación tributaria y la lucha contra la evasión y el fraude fiscales.	**Articulo 10** El estado establecerá los mecanismos necesarios que aseguran la recaudación tributaria y la lucha contra la evasión y el fraude fiscales. El estado velara por la buena

النص الأصلي	الترجمة الأولية	الترجمة النهائية
تحرص الدولة على حسن التصرف في **المال العمومي.**	El estado velara por la buena conducta de la **acienda pública.**	conducta de la **hacienda pública.**

يتبين لنا من خلال الجدول المبين أعلاه بأن المتعلّمين المترجمين صحّحوا الخطأ الإملائي المتمثل في الكتابة الخاطئة لمصطلح **hacienda** وهو ما أوضح معنى لدلالات السياق القانوني الموجود في النص الأصلي،وذلك بإضافة حرف"**h**"المغيب في الترجمة الأولية.

–النموذج الثالث: تحسين الأسلوب اللغوي

فيما يلي صحّح أعضاء المجموعة 3 الخطأ النحوي المسطّر أدناه:

النص الأصلي	الترجمة الأولية	الترجمة النهائية
تحرص الدولة على توفير الظروف الكفيلة بتنمية قدرات الشباب وتفعيل طاقاته وتعمل على تحمله المسؤولية وعلى توسيع إسهامه في التنمية الاجتماعية.	El estado se esforzara por proporcionar las condiciones necesarias para el desarrollo de las capacidad juvenil y dinamizar sus energías fervorizando su responsabilidad y de ampliar su contribución **en el**desarrollo social	El estado se esforzara por proporcionar las condiciones necesarias para el desarrollo de las capacidad juvenil y dinamizar sus energías fervorizando su responsabilidad y de ampliar su contribución **al** desarrollo social.

تبيّن لنا أنّ تصحيح الخطأ النحوي المرتكب في الترجمة الأولية أدّى إلى **el**إذ يستحيل جمع أداة **en**مع أداة**el**لتصبح العبارة " **dinamizarsusenergías fervorizando su**

responsabilidad y de ampliar su contribución al desarrollo social."، سليمة

لغويا حسب ما تقتضيه التركيبة اللغوية الإسبانية.

–النموذجالرابع: استبدال الصيغة اللغوية

في النموذج التالي صحّح تركيبة الجمع الخاطئة المستعملة في الترجمة الأولية:

النص الأصلي	الترجمة الأولية	الترجمة النهائية
تحرص الدولة على توفير الظروف الكفيلة بتنمية قدرات الشباب.	El estado se esforzara por proporcionar las condiciones necesarias para el desarrollo de las capacidades **juvenil.**	El estado se esforzara por proporcionar las condiciones necesarias para el desarrollo de las capacidades **de los jóvenes.**

استبدل أعضاء المجموعة 3 الصيغة اللغوية المستعملة في الترجمة الأوليّة **juvenil** capacidades **ب.**las capacidades de los jóvenes ممّا أدّى إلىاحترام صيغة الجمع المستعملة وتحسين الأسلوب اللغوي.

ب–تحقيق منطقية النص:

صحّح أعضاء المجموعة 3 الأخطاء النصية المرتكبة في الترجمة الأولية ويتضح ذلك في النماذج الموالية:

–النموذج الأول: احترام الطبيعة الآمرة للنص القانوني المترجم

أدناه سنعرضالصيغة اللغوية الآمرةالمستعملة فيالترجمة النهائية:

النص الأصلي	الترجمة الأوّليّة	الترجمة النّهائيّة
الفصل 11 على كل من **يتولّى** رئاسة الجمهورية أورئاسة الحكومة أوعضوية مجلس نواب الشعب أوعضوية الهيئات الدستورية المستقلة أو أي وظيفة عليا أن **يصرّح** بمكاسبه وفق ما يضبطه القانون.	**Articulo 11** Todos quienes **asumen** la presidencia dela república o del gobierno, o la pertinencia de la cámara representantes del pueblo o la pertinencia de las organizaciones o bien cualquier cargo superior **tienen que** declarar sus ganancias según lo que la ley ajusta.	**Articulo 11** Todos quienes **asumirán** la presidencia dela república o del gobierno, o la pertinencia de la cámara representantes del pueblo o la pertinencia de las organizaciones o bien cualquier cargo superior **tendrán que** declarar sus ganancias según lo que la ley ajusta.
تسعى الدولة إلى تحقيق العدالة الإجتماعية والتنمية المستدامة،والتوازن بين الجهات استنادا إلى مؤشرات التنمية واعتمادا على مبدأ التميز الايجابي كما تعمل على الاستغلال الرشيد للثروات الوطنية.	El estado **intenta** lograr una justicia social, un desarrollo sostenible y el equilibrio de las partes sosteniendo a índices del desarrollo y basándose sobre el principio de la distinción positiva como se encargará del buen aproveche de las fortunas nacionales.	El estado **intentará** lograr una justicia social, un desarrollo sostenible y el equilibrio de las partes sosteniendo a índices del desarrollo y basándose sobre el principio de la distinción positiva como se encargará del buen aproveche de las fortunas nacionales.

من خلال ما سبق يتضح لنا بأن المتعلّمين المترجمين عمدوا إلى تصريف كل الأفعال المستعملة في زمن المضارع ما أدّى إلى احترام الوظيفة النصية التي تتميز بها طبيعة(الآمرة) النّصوص القانونية الإسباني.

–النموذج الثاني: استعمالآخرلأداة لسانية:

سنعرض فيما يلي أداة لسانية أخرى لربط أفكار النص الهدف:

النص الأصلي	الترجمة الأولية	الترجمة النهائية
الفصل 12 تسعى الدولة إلى تحقيق العدالةالاجتماعية،والتنميةالمستدامة،و التوازن بين الجهات،استنادا إلى مؤشرات التنمية واعتمادا على مبدأ التميز الايجابي **كما** تعمل على الاستغلال الرشيد للثروات الوطنية.	**Articulo 12** El Estado intenta lograr una justica social,un desarrollosostenible y el equilibrio de las partes sosteniendo a índices del desarrollo y basándose sobre el principio de la distinción positiva **como** se encargará del buen aproveche de las fortunas nacionales.	**Articulo 12** El Estado intenta lograr una justica social,un desarrollosostenible y el equilibrio de las partes sosteniendo a índices del desarrollo y basándose sobre el principio de la distinción positiva **asímismo** se encargará del buen aproveche de las fortunas nacionales.

استبدل المتعلّمون المترجمون الرابط اللفظي **como**والذي يفيد التشبيه في اللغة الإسبانية بالرابط اللفظي**asímismo**والذي تكمن وظيفته فيما يلي:

"Asimismo tiene como función unir palabras, frases, sintagmas o enunciados dentro de un mismo párrafo. Además sirve para establecer relaciones semánticas entre los distintos párrafos de un texto"(losconectores y su función, n.d)

"تكمن وظيفته في الربط بين الكلمات أو الجمل أو العبارات أو الفقرات ضمن نفس الفقرة كما يعمل على إنشاء علاقات دلالية بين مختلف مقاطع نص ما –ترجمتنا –وبالتّالي فإنّالمتعلّمين المترجمون استعملوا رابطا لفظيا أنسب للوضعية السياقية المستعملة في النص الأصلي كونه أسهم في الربط بين الفكرتين،الأمر الذي يساعد قارئ النص الهدف على فهم الفكرة."(ترجمتنا).وبالتالي يتجلّى لنا أنّ المتعلّمينأدركوا الوظيفةالاتساقية التي يؤدّيها الرابط اللفظي Asimismoممّا أدّى إلى الربط بين مقاطع الفصل القانوني وإضافة فكرة أخرى.

ج–تسيير الوضعيات المشكلة:

سعى أعضاء المجموعة 3 إلى التصرّف في إيجاد مقابلات أنسب،مثّلناها في النماذج التالية:

-النموذج الأول: من حذف العبارة إلى تبليغ مقاصد النص الأصلي

سنعرض فيما يلي ترجمة العبارة القانونيةالمحذوفة في الترجمة الأولية:

النص الأصلي	الترجمة الأولية	أثر الخطأ على النص الهدف
الفصل 01 تـونس دولـة حـرة مسـتقلة ذات سيادة،الإسـلام دينهـا والعربيـة لغتها والجمهورية نظامها. **لا يجوز تعديل هذا الفصل.**	**Articulo 01** Túnez es un estado libre, independiente con una soberanía, su religión es el islam, su lengua es el árabe y su régimen es republicano.	**Articulo 01** Túnez es un estado libre, independiente con una soberanía, su religión es el islam, su lengua es el árabe y su régimen es republicano. **No se puede modificar este artículo.**

من خـلال مـا سـبق يتجلّـى لنـا بـأنّ المتعلّمـين المترجمين التزمـوا بترجمـة العبـارة القانونيـة المسطّرة أعلاه،ممّاساهم في تبليغ المقاصد القانونية المدرجة في النص الأصلي.

-النموذج الثاني: من النقحرة إلى التصرف في ترجمة عنوان النشيد التونسي

في النموذج المبين أدناه، تصرّف أعضاء المجموعة 3 في ترجمة عنوان النشيد التونسي:

النص الأصلي	الترجمة الأولية	أثر الخطأ على النص الهدف.
الفصل 04	**Articulo 04**	**Articulo 04**

النشـــيد الرســـمي للجمهوريـــة التونسية هو " حماة الحمى".	**¨Houmet el watan¨** es el himno nacional de la republica tunecina.	**¨Los defensores de la patria¨** es el título del himno nacional de la republica tunecina.

يتجلّى لنا لجوءأعضاء المجموعة 3 إلى استعمال تقنية التصرف في ترجمة عنوان النشيد التونسي على عكس أدائهم في الترجمة الأولية المتمثّلة في نقحرة العنوان وترك الألفاظ دون ترجمة والتي كان من الصّعب فهمها من قبل قارئ النص الهدف،وبهذه الترجمة أضحت دلالات عنوان النشيد واضحة لدى القارئ.

–النموذجالثالث: اختيار مصطلح أنسب

فيما يلي سنعرضتغيير مصطلح "**conducta**":

النص الأصلي	الترجمة الأولية	الترجمة النهائية
الفصل 10 تحرص الدولة على حسن **التصـــرف** فـــي المـــال العمـــومي وتتخـــذ التـــدابير اللازمة لصرفه.	Articulo 10 El estado velará la buena **conducta** de la aciendapublica y adaptara las medidas de la economía nacional.	Articulo 10 El estado velará la buena **administración** de la hacienda pública y adaptara las medidas de la economía nacional.

لجأ أعضاء المجموعة 3 إلى مقابلة مصطلح "**التصرف**" بمصطلح**administración**والذي يحمل في سياقه دلالات التسيير المادي للأشياء على عكس مصطلح **conducta**الذي يُنسب إلى سلوكيات الأشخاص.

–النموذجالرابع: استعمال مصطلح قانوني

في الجدول المبيّن أدناه،سنبيّناستعمالأعضاء المجموعة 3 لمصطلح قانوني عوضا عن المصطلح الدّيني المستعمل في الترجمة الأولية:

النص الأصلي	الترجمة الأولية	الترجمة النهائية
الفصل 09 الحفاظ على وحدة الوطن ولدفاع عن حرمته واجب **مقـــدس** علـــى كـــل المواطنين.	**Articulo 09** Cada ciudadano tiene como un deber sagrado salvaguardar la unidad de la nación y defender su **santidad**.	**Articulo 09** Cada ciudadano tiene como un deber sagrado salvaguardar la unidad de la nación y defender su **salvaguardia.**

في ضوء ما سبق،عمد المتعلّمون المترجمون إلى استعمال مصطلح **salvaguardia**.عوضاعن مصطلح**Santidad**والذي يعنى به في السياق القانوني الإسباني مايلي:

¨Papel o señal que se da a alguien para que no sea ofendido o detenido en lo que va a ejecutar¨(Real academiaespañola,https://dle.rae.es/salvaguardia).

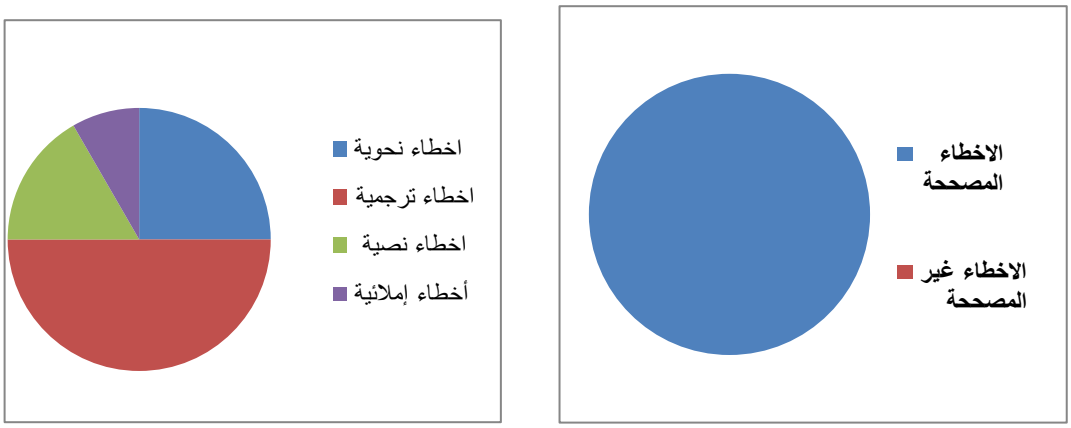
"هو الدّور الذي يؤدّيه شخصا ما أو الامتياز الذي يُمنح له لكي لا يتعرّض إلى الإساءة أو التعطيل عما يريد تنفيذه"(ترجمتنا).

وبالتالي يبدو بأنّ هذا المصطلح يحمل دلالات الحماية في السياق القانوني حسب استعمالاته في النصوص القانونية الإسبانية.وعليه يتجلى لنا إحداث تغييرات لسانية ودلالية في ترجمتهم النهائية.

2.12.3-عرض الأخطاء غير المصحّحة:

التزمأعضاء المجموعة 3 بتصحيح الأخطاء المُحدّدة في الترجمة الأولية.[1]

3.12.3-المقارنة بين أدائي الترجمة الأولية والترجمة النهائية:



الشكل(15): يوضّح الفرق بين الترجمة الأولية والترجمة النهائية لنص "المبادئ العامّة لدستور الجمهوريّة التّونسية المعدّل والمتمّم لسنة 2014

يتضح لنا من خلال الرّسم البياني المبين أعلاه بأنّ أعضاء المجموعة 3 استدركوا الأخطاء المحدّدة في الترجمة الأولية نفسّر ذلك بالنتائج الموالية.

[1]أنظر الملحق ج

4.12.3-نتائج الترجمة النهائية:

بعد تقويم الترجمة النهائية لنص"المبادئ العامة لدستور الجمهورية التونسية المعدّل والمتمّم لسنة 2014" استنتجنا

-التصرّف في إيجاد مقابلات تخدم السياق القانوني(administración-Salvaguardia)

-مراجعة الأخطاء النحوية والإملائية أدّى إلى تحسين الأسلوب اللغوي المستعمل في النص الهدف.

-تحسين لغة النص الهدف بتصحيح الأخطاء النحوية والاملائية.

-مراعاة نمطية النّص باستعمال الزمن المضارع في تبليغ المضامين القانونية.

-تحقيق نمطية الفصول القانونية المترجمة بإيجاد أدوات لسانية أنجع تفيد ربط وجمع الأفكار.

13.3-التقويم الختامي:

بعد تقويم المنتوج النهائيللنصوصالثلاثة،صحفية وأدبية وقانونية،سنقوّممردوديتهامن خلال ثلاثة عوامل أساسية،تمثلت فيما يلي:

1.13.3-العامل الاقتصادي:

بعد اكتمال مراحل المشروع بمعهد الترجمة جامعة الجزائر 2،تبيّن لنا أنه تمّ استثمار ثلاثة أسابيع في البحث والترجمة وإعداد التقرير،بتنظيم العملية الترجمية أدرك من خلالها

المتعلّم ضرورة إلتزامه بوقت قياسي،وسعت المعلّمة إلى تكييف مقتضياتها التعلّمية حسب الوقت المحدّد،ممّا أدّى إلى تنظيم العملية التعليمية–التعلّمية في الترجمة.

2.13.3–العامل الوظيفي:

احتراما لمراحل المشروع وللتوجيهات البيداغوجية المقدّمة من قبلالمعلّمة، سنعرض أبرز ملامح تعامل المتعلّمين المترجمين مع الجانب الوظيفي للنصوص على النحو التالي:

أ–التعامل مع النص الصحفيQue somosunoscerdos(أعضاء المجموعة1):

–تمكّن أعضاء المجموعة 1 من إدراك أهمّية التصرّف في ترجمة العبارات العامية التي ساهمت في تحقيق وظيفة النص والمتمثّلة فيما يلي:

–التصرّف في ترجمة العبارات العامية الموجودة في النص الأصلي:

-La peseta hechaunabraga : بخس عملة البيسيتا

-Un cerdo latino que sabe pulsar la lira del cuerpo femenino : ذلك الخنزير اللاتيني الذي يجيد العزف على جسد النساء.

ب–التعامل مع النص الأدبي قصيدة الغيتار– La Guitarra (أعضاء المجموعة2):

تحقّقت وظيفة النص الأدبي المترجم من خلال:

–**التوصّل إلى ضرورة التعامل بإبداع لغوي مع النص الأدبي:** وتبيّن ذلك من خلال استعمال مرادفات أرقى:صخب نواح الغيتار–أفل نور الفجر–نحيب الغيتار.

–**التمكّن من فكّ رمزية الشاعر "فيديريكوغاريثالوركا"**:باستعمال صور بيانية معادلة للمعنى الأصلي:غروب دون إشراق–قلب مطعون بخناجر خمسة.

ج–النص القانوني المبادئ العامة لدستور الجمهورية التونسية المعدّل والمتمّم لسنة 2014 (أعضاء المجموعة 3):

تم تحقيق الوظيفة النصية القانونية من خلال:

–التوصّل إلى ضرورة استعمال الزمن المضارع**El futuro**في النص القانوني الإسباني لمنحه الصفة الآمرة.

–وجوب استعمال مصطلحات قانونية دقيقة: Salvaguardia, soberanía

. Administración

3.13.3–العامل البيداغوجي:

نسبة للنتائج النهائية المسجلة في التقويم التحصيلي للنصوص المترجمة جرّاء تطبيق مشروع التعلم القائم على المشاريع العملية،تبيّن لنا تحقيق جملة من الأهداف البيداغوجية تمثّلت فيما يلي:

–تعلّم معايير التحرير في وضعيات سياقية مختلفة بمواجهة نصوص متنوّعة من حيث النمط.

-تسيير وضعيات مشكلة في الترجمة بتكثيف البحث والإحاطة بالمعاني الدلالية والتداولية للنص الأصلي.

-الالتزام بمسؤولية العمل الجماعي والوقت القياسي المحدد لكلّ نص.

4-الخلاصة:

في ضوء ما سبق،يتّضح لنا بأنّ مشروع التعلّم القائم في الترجمة بالجامعة الجزائرية،لا يمكن الحكم على نتائجه في ظلّ الامتناع عن تطبيق جميع مراحله،كونها مراحل تكميلية وتكاملية،تدفع بالمتعلّم إلى استدراك أخطائه والسعي إلى إيجاد سبل مناسبة لتصحيحها،وتُسهم في تنظيم الدّرس من خلال تقويم أخطاء المتعلّمين طيلة مسارهم الترجمي ما يتيح للمعلّم فرصة الكشف عن كمّ معتبر من النقائص، كما تمكّنه من تفسير أسباب ارتكاب الأخطاء،وهو ما يقوده إلى تقديم توجيهات تتلائم مع طبيعة المحتوى التعليمي الخاص بكلّ مرحلة،كما لاحظنا مدى أهمّية البحث التوثيقي في تأطير منهجية البحث بانتقاء الأهم والأنسب،ما يجعله محور هذا المشروع في الميدان الترجمي قبل الولوج إلى عملية الترجمة،إضافة إلى ديناميكية العمل الجماعي التي أتاحت مجال إثراء النقاش من خلال اقتراح مجموعة من المقابلات والتشارك في اختيار الأنسب،إلى جانب ضرورة وجود ترجمتين في المشروع،باستثمار الأخطاء المرتكبة في الترجمة الأولية واتخاذها كآلية بيداغوجية تكشف للمتعلّم عن نقائصه وتمنح للمعلّم فرصة التعرّف على مقتضيات متعلّميه للتمكّن من تحديد أهدافه البيداغوجية،ووجوب الحرص على تنقيح

الترجمة بالتنسيق الجماعي وصناعة قرارات ترجميةمبرّرة،لا تقتصر على الدوافع الذاتية في اختيار المكافئات،وهو ما يحسّس المتعلّم بمسؤولية وجدّية العمل لتهييئه إلى الميدان المهني للترجمة.

خاتمة

بعد اجراء دراستنا التجريبية لمشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية بمعهد الترجمة جامعة الجزائر 2 واستنادا إلى ما توصّلنا إليه من خلال هذا البحث،استخلصنا مجموعة من المفاهيم المتداخلة بين التعلم والتعليم والتشاركية الفاعلة بينهما سنوضّحها كالآتي:

من خلال الفصل الأول توصّلنا إلى أنّ الأبحاث الحديثة في تعليمية الترجمة ترتكز أساسا على فكرة تكوين المتعلّم المترجم لا على انتقاله إلى مستوى أعلى وإلى أنّ مناهج التعليم الحديثة مبنية أساسا على التعلّم المرتبط بالواقع المهني والقائمة على المتعلّم في بناء معارفه واستقلاليته في البحث والاستفسار والاستنتاج.

كما تبيّن لنا من خلال الفصل الثاني أهميّة مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية في صناعة متعلّم مسؤول ومستقل بمعارفه من خلال تحديد الوضعية المشكلة والسعي إلى تسييرها عن طريق البحث وتقصّي الإشكالات الشائكة.

أمّا الفصل الثالث،استخلصنا منه مفاهيما جوهرية في العملية التقويمية،انطلاقا من إدراك أهمية أنواع التقويم والتي ارتأينا تماشيها مع مراحل مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية،وفي هذا السياق نوّهنا إلى أنّها عملية تشخيصية تضم تحضير المتعلّم بيداغوجيا إلى تفعيل مكتسباته وتكوينهبالحثّ على معالجة نقائصه وتحصيل مردودية تعلّمة وكذا تقدير نتائجه التعلّمية.

كما تفطنّا إلى ضرورة وجود معايير تقويمية للعمل الترجمي في الحقلين الأكاديمي والمهني للترجمة،وفي هذا الصّدد تراءى لنا عدم التقيّد بمعايير معيّنة بل الاستناد إلى دمجها باعتبارها معايير تكميلية،تخدم كلّ من المترجم المحترف والمتعلّم المترجم،كما شدّ انتباهنا معيار المراجعة في الترجمة لما له من أهمية في تحسين مردودية المنتوج الترجمي والذي ارتأينا إدماجه في مراحل المشروع كمرحلة تحصيلية للترجمة النهائية.

وخلصنا من فصول بحثنا النظرية إلى أنّها فصول متلازمة ومتداخلة لها إجراءات تكميلية تصبّ في تجسيد دراستنا التجريبية،وتوصّلنا من خلال ذلك إلى أنّ مراحل المشروع يستحيل استكمالها دون ملازمتها بإجراء تقويمي يفي بدراسة الإشكالات التعلّمية في العمل الترجمي والتأكّد من فاعلية المشروع في تطوير المهارات الفردية والجماعية للمتعلمّ المترجم بمعهد الترجمة جامعة الجزائر2.

وبالنسبة للفصل التطبيقي الذي تبلور حول إجراء دراسة تجريبية تقويمية على طلبة الماستر سنة أولى وثانية تخصّص عربي–اسباني –عربي بمعهد الترجمة جامعة الجزائر2 استنتجنا من خلالها إلى أنّ المتعلّم المترجم يخضع إلى عمليتين تقويميتين أساسيتين في المرحلة التكوينية،تمثّلت فيما يلي:

1. **عملية تقويمية تعلّمية:** يتعرّف المتعلم المترجم من خلالها على نقائصه ويسعى إلى معالجتها.
2. **عملية تقويمية ذاتية:** يبني من خلالها معارف جديدة قائمة على حلّ إشكالات ترجمية بصناعة قرارات مسؤولة مبنية على تبرير الاختياراتالترجمية.

وتنبثق عن هذه العمليتين جملة من النتائج التي تفي بالإجابة عن إشكالية وفرضيات بحثنا تمحورت حول تأطير التعلّم واكتساب المعارف،بلورناها على الشكل الآتي:

أ. استخلصنا أنّ دورالمعلّم في مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية يكمن في توجيه المتعلّم وتأطير العملية التعليمية–التعلّمية.

ب.اتّضح لنا أنّ توجيهات المعلّم أمر أساسي في الكشف عن النقائص ومعالجتها.

ت.تجلّى لنا أنّ احترام مراحل المشروع ومراعاة آجاله يُسهم في تنظيم درس الترجمة وبلوغ الأهداف المحدّدة باستثمار كلّ مرحلة في معالجة نقائص معيّنة:

– **مرحلة البحث للإحاطة بالنص:**وفي هذا الصّدد نقترح إدراج معايير تقويم البحث التوثيقي وإطلاع المتعلّم المترجم بها لتحسيسه بأهمّية هذه المرحلة والسعي إلى اكتساب الأهم والأنسب للعمل الترجمي.

–**الترجمة الأولية:**تساعد المعلّم في فحص النقائص وتساند المتعلّم المترجم في تحسين عملية فهم النص الأصلي.

-**الترجمة النهائية:** مرحلة حاسمة في المشروع تُمكّن المتعلّم المترجم من تصحيح الأخطاء وإدراك أهمية المراجعة في تحقيق جودة النص الهدف.

ث. التمسنا ضرورة تلازم مرحلة البحث التوثيقي للمسار الترجمي بالإسهام في تطوير المهارات النقدية والتحليلية للمتعلّم المترجم.

ج. تبيّن لنا أنّ القيام بترجمتين أمر بالغ الأهمية في ضبط الممارسة الفعلية للترجمة بغية الاستفادة من ترجمة أولية في تحديد النقائص والتعلّم منها وترجمة نهائية لاستدراك الأخطاء وصناعة قرارات مناسبة في الترجمة.

ح. تراءى لنا أنّ إثراء النقاش من خلال المشاركة الجماعية،لا ينبغي أن تُبنى أسسه على وفرة المقابلات وتضارب الآراء حولها بل يقتضي ذلك تبريرات للاختيارات الترجمية، تفاديا للنّقد الهدّام لفاعلية العمل الترجمي.

خ. ارتأينا أيضا إتّباع نموذج تقويمي كخريطة طريق يوضّح من خلالها المعلّم معالم درسه والتخطيط لأهدافه ونقترح إطلاع المتعلّم بها لتنظيم العملية التقويمية.

كما استخلصنا أنّ هذه التجربة بإمكانها أن تُطبّق على جميع التركيبات لأنّ مراحلها لا تقتضي خاصيات معيّنة،يكفي فقط أن يوجّه المعلّم متعلّمه بناء على ما أوجده من أخطاء وأن يلتزم المتعلّم المترجم باحترام مراحل المشروع وآجاله بغية اكتساب معارف ومهارات جديدة.

وفي الأخير،يجدر القول أنّه لا يمكن تعميم نتائج هذا المشروع،لكنه قابل للتجريب كونهيخضع للتعديل وللتطوير حسب اختلاف تصوّر كل معلّم حول الترجمة وحاجيات متعلّميه في التعلّم،ناهيك عن أنّه استراتيجية ناجعة في حثّ المتعلّم على التعلّم باستقلالية ومسؤولية ومساعد على تنمية قدرات المتعلّم المترجم من خلال البحث عن المعلومة والتصرّف في تسيير وضعيات صعبة في الترجمة.

وللإسهام في تطوير مشروع التعلّم القائم على المشاريع العملية في قسم الترجمة بمعهد الترجمة جامعة الجزائر 2،ارتأينا تحديد جملة من **التوصيات**بإمكانها أن توسِّع دائرة البحث في هذه الدراسة وتطوِّر أسس تجريبها حدّدناها كالآتي:

-إجراء امتحان كتابي لاختبار المكتسبات القبلية والمستوى الآني للمتعلّمين يتم من خلاله اختيار المجموعاتبإدماج مستويات تعلّمية متباينة للاستفادة أكثرمن ديناميكية العمل الجماعي وتفادي التواكل على أعضاء معيّنة من المجموعة.

- تقمّص أدوار حقيقية في قاعة الدرس مماثلة للواقع المهني للترجمة كأن يكون المعلّم زبونا ويُكلّف أعضاء المجموعات بمهام معيّنة: موثّق ومترجم ومراجع ومسيّر للمشروع.

-القيام بمراحل المشروع في قاعة الدرس لإثراء النقاش أكثر ونقترح في ذلك توفير ساعات أوفر للترجمتين.

-حثّ المتعلّم أكثر على التوثيق داخل وخارج البحث بتزويده بمنهجية علمية للتوثيق بغية تعويده على مصداقية البحث العلمي باعتباره طالب ماستر مقبل على التخرّج.

-إجراء الامتحانات النهائية على شكل مشاريع لكي يتحرّر المتعلّم المترجم من تشبّثه بالحصول على علامة مميّزة ويسعى إلى إنجاز مشروع حقيقي للترجمة يساعده في بلوغ النضج الفكري وتهييئه إلى الممارسة المهنية.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية:

أبـــــو زينة،فريـــــد.(2003).منـــــاهج الرياضـــــيات المدرســـــية وتدريسها.ط2،مكتبةالفلاّح،سلطنة عمّان.

أبـو علاّم،رجـاء.(2001). *النظريـة الحديثـة فـي القيـاس والتقـويم وتطـوير نظـام الامتحانات*،ورقةعمل،المؤتمر العربي الأوّل للامتحانات والتقويم التربوي،القاهرة.

الأفغاني،سعيد(د.ت).الموجز في قواعد اللغة العربية، *مجلة دار الفكر*،تم استرجاعه في الرابط: https://www.islamguiden.com/arabi/m_a_r_53.htm

أمبارك، لويزة.(2010).*أخطاء الطلبة في ممارسة الترجمة بين العربية والفرنسية:طلبة السنة الرابعة أنموذجا* (مذكرة ماجيستير).كلية الآداب والفنونوالترجمة،جامعة وهران.

بن طيب،نصيرة.(2016)،"الترجمة ونظرية أنواع النصوص".أطروحة دكتوراه في الترجمة،جامعة أحمد بن بلة 01–الجزائر – تم استرجاعها من الرابط:https://theses.univ-oran1.dz/document/41201618t.pdf

بن عيسى،صليحة(د.ت)، *معايير اختيار النصوصالمستعملة لتكوين المترجمين.دراسة تحليليةمقارنة لدروس الترجمة للسنتين الثالثة والرابعة*،(أطروحة دكتوراه)،جامعةالجزائر02.كلية الآدابواللغات.

بوفلاقة،محمد سيف الإسلام.(2018/1/18)،مفهوم التعليمية: نحو مقاربة معرفيةجديدة. معرفية جديدة، *الرأي العام،صحيفة عربية مستقلة*،تم استرجاعه من الرابط:https://elbassair.org/2131/

البيدالي،هاني.(30 جوان 2010)، *الترجمة وتعليم اللغات الأجنبية*،جمعية*الترجمة*،تم استرجاعه من الرابط:http://www.atida.org/forums/showthread.php?p=47748

الجزائري،محمّد مبخوت(2017).الفرق بين التقويم والتقييم التربوي،تم استرجاعه من الرّابط:https://www.manhal.net/art/s/17884

حمزة، بنقبلان المريني(1990). اللغة ومشاكلالمعرفة-ترجمة-،دارتوبيقال-الدار البيضاء-ط1.

خضر،أحمد ابراهيم.(2012)."الفرق بين مصلح التقويم والتقييم"،تم استرجاعه من الرّابط:https://www.alukah.net/web/khedr/0/50989

ريما،ماجدة.(أكتوبر،2016)،*منهجية البحث العلمي:إجاباتعلى أسئلة جوهرية"،دليل في إطار برنامج تدريب ودعم المنظمات غير الربحية*،مؤسسة *فريديشايبرت،رياضالصلح*،بيروت-لبنان-تم استرجاعه من الرابط:https://library.fes.de/pdf-files/bueros/beirut/12954.pdf

زوليخة،علاّل (جوان 2016).التعليمية المفهوم، النشأة والتطور، *مجلة الآداب واللغات، العدد04*.

سعيدة، كحيل(2011)، تعليمية الترجمةالمصطلحية،*مجلة الممارساتاللغوية* صنف ج.*العدد 02*.الحجم02.

سليم،عادل (نوفمبر 2009)،علامات الترقيم في الكتابة العربية وموضع استعمالها *ديوان العرب*، تم استرجاعها من الرابط https://www.diwanalarab.com/:

السليمان،عبد الرحمان(17 ديسمبر 2014).قواعد الترجمة القانونية*مدوّنة كريم الظفيري*، تم استرجاعه من الرابط:https://faisalkareem.com/2014/12/17/

الشامخ، نورا (2012). *"التقويم في التعليم"*،تمّ استرجاعه من الرابط:https://www.alukah.net/social/0/124880/pdf

الشهري، مريم محمد(2018).*قراءة في الفكر التربوي لجون دوي John Dewey*، تم استرجاعه من الرابط: www.new-educ.com

صابر، سعيد (2017/7/22). *"التعلّم القائم على المشروع أحد أهمّ طرق التدريس الحديثة*، تماسترجاعه من الرابط ::http://www.3ooloom.com

صياح،أنطوان(2006). *تعلمية اللغةالعربية*.الجزء الأوّل،ط1،دار النهضة العربية بيروت.

عبدالخالق، ولي فتاح (2012).الجملة الاعتراضية في العربية بين الموقع والدلالة الوظيفية مجلة جامعة كركوك للدراسات،*المجلّد 7* ص ص257-272.

العتيبي،عمّار مرزوق.(2017) *"التقويم"*،قسم المناهج وطرق التدريس،جامعة الملك سعود،الرّياض.

علوش،سعيد(2000).*هرمنوتيك النثر الأدبي*،دار الكتاب اللّبناني، بيروت دارسوشيبيريس،الدار البيضاء، ط1، بيروت.

العليش،الوسيلة أحمد.(2012)."النعت في موطأ الأمام مالك،رسالة ماجيستير في اللغة العربية تخصص النحو والصّرف. *كلية اللغة العربية قسم الدراسات النحوية واللغوية .جامعة أم درمان الإسلامية كلية الدراسات العليا . كلية اللغة العربية قسم الدراسات النحوية واللغوية*،تم استرجاعه من الرابط:http://mohamedrabeea.net/library/pdf/

فلاّح ،العطوي(1436هـ)،*التعلم القائم على المشاريع العملية*،تمّ استرجاعه من الرابط:http://www.almarefh.net/

اللامي،علاء.(27 سبتمبر 2003)، دروس في النحو والإملاء الدّرس العاشر:علاماتالترقيم المجموعةالثانية،*الحوارالمتمدّن،مجلّة دورية،العدد604*،المحور:آخر الأخبار،المقالاتوالبيانات.تم استرجاعه من الرابط: http://www.ahewar.org/debat/

مجموعة من الأساتذة الفرنسيين. (2003)،*مصطلحات تعليم الترجمة*، ترجمة جينا أبوالفضل وجورجوره حردان، بيروت، جامعة القديس يوسف.

محمد، الدّريج.(1983). *تحليل العملية التعليمية*. منشورات الدراساتالنفسية التربوية.

محمد، سرحان علي محمودي.(2019)،"*مناهج البحث العلمي*"،دارالكتب:صنعاء،الجمهوريةاليمنية،الطبعةالثالثة،رقم الإيداع(561) لسنة2015.تم استرجاعه من الرابط:https://foulabook.com/ar/read/

مركز توثيق التراث الثقافي غير المادي .(د.ت)، *النقل الصوتي (النقحرة Transliteration)*للنصوص التراثية،كلية الآداب – جامعة جنوب الوادي،تم استرجاعه من الرابط: http://www.erasmusplus-egypt.eu/images/ICT_folder/Transliteration.pdf

المصري،عباس.(2013). وجوه استعمال الموصول الاسمي في العربية، *دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية،العدد 3 المجلّد40.*

الموساوي،فاروق.(جوان 2016)."**(ذو) للمذكر و (ذات) للمؤنث**"*.مجلة ديوان العرب*،تم استرجاعه من الرّابط:https://www.diwanalarab.com-

مصطفى،عاشق (د.ت). *كفاءات المترجم. ترجمة عن مارينامنيندث*،تم استرجاعه من الرّابط:file:///C:/Users/temporal/Downloads/ (1).pdf

المهدي،الجندوبي.(2010). *التحرير الصحفي*"نشر قسم الإعلام، *كلية الآداب*،*جامعة*البحرين،ص133.

موريس، أنجرس(2006).*منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية:تدريباتعلمية*،ترجمة مصطفى ماضي.ط2،دار النشر القصبة.

موساوي، الحاج (2009). *التقويم البيداغوجي في الترجمة، قراءة في المعايير والاجراءات*،(رسالة ماجيستير منشورة) كلية الآداب والفنون، قسم الترجمة مدرسة الدكتوراه، جامعة وهران،تم استرجاعها من الرابط:https://theses.univ-oran1.dz/document/THA2189.pdf

المراجع باللغة الأجنبية

Aula planeta,(2015)*cómo-aplicar-el-aprendizaje-basado-en-proyectos-en-diez-pasosEstrategias y técnicasdidácticas en el rediseño,* (N.D).

Amparo, Hurtado Albir, A. 1995. *La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual. Perspectivas de la traducción*. Eds. P. Fernández Nistal y J. M. Bravo Gozalo. Valladolid: Universidad de Valladolid. 35.

Amparo,Hurtadoalbir, a. (1995). *La didáctica de la traducción*, en E. LE BEL (ed.), Lemasque et la plume. Traducir: reflexiones, experiencias y prácticas. Sevilla: Servicio dePublicaciones de la Universidad de Sevilla. pp. 65-92.

Amparo Hurtado Albir, (1999).«Enseñar traducir.Teoría y fichas prácticas, *colección« Investigación Didáctica Madrid, Edelsa Grupo Didascali.*

A.Hurtado, albir (2008).*Compétence en traduction et formation par compétences* :https://www.researchgate.net/publication/291195201_Competence_en_traduction_et_formation_par_competence

Amparo,HurtadoAlbir**,**.(2015) *The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training*. Meta 60:2, pp. 256-280

Amparo Hurtado Albir**,**. (2019) *La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas*. En: Tolosa Igualada

Abbas Johari and Amy Bardshaw (2008). *Project-based learning in an internship program: A qualitative study of related roles and their motivation*https://www.researchgate.net/publication/225331706_Project-based_learning

Albert ,Vermes.(2010 ,83).Translation in Foreign Language Teaching: A Brief Overview of Pros and Cons. *Eger Journal of English Studies.*

Albrecht, Neubert**(**1992). *Lingüística del texto y traducción*, en Sendebar, ,p,14.

Asier de Diego,Bravos.(2012), *El aprendizaje basado en proyectos y su uso para la educacion en valores*,Master de Formacion de Profesorado de Educacion Secundaria.

Barrows,H.S. y Tamblyn.(1980).¨*Problem -Based Learning*¨-New Cork : Springer.

Biblioteca,Nacional de España**.(N.D).***Francisco Umbral (Madrid 1932-2007) : La literaturacomo vida, la vida comoliteratura.SecretariaNacional de España.Ministerio de educacion, cultura y deporte.Recuperado de :*http://www.bne.es/export/sites/BNWEB1/webdocs/Servicios/Informacion_bibliografica/Exposiciones_bibliograficas/Umbral_Francisco/Umbral._Semblanza.pdf

Blank, W. (1997). "*Authentic instruction. Tampa*", FL,: University of South Florida.

Brunette, Louise (1998).*La correction des traductions pédagogiques.* Jean Delisle et Hannelore Lee-Jahnke (dir.). *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement. Ottawa* : Les Presses de l'Universitéd'Ottawa.

Carmen Serrano,Begega(2012)*la obra poética de Federico García lorca Breve estudio de la metáfora lorquiana* ,Diploma Internacional de Profesor de Lengua Española Universidad Pontificia de Salamanca y Fundación Fidescu.

Carole ,Garidel et Martiza Nieto(2014). *Didactique de la traduction et évaluation :* le cas de l'Université de Concepción.Synergies Chili n° 10.

Centro,de la lengua española.(17/07/2015),*los artículos definidos e indefinidos¨.ICDELE.InstitutoCervantes*,Recuperado de:http://www.spagnolofirenze.it/los-articulos-definidos-e-indefinidos

Chantale ,Marchand (2001).*De la pédagogie dans les manuels de traduction Analyse comparative des manuels anglais-français publiés en Amérique du Nord et en Europe depuis 1992*, Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de maîtrise en traduction option recherche, Université de Montréal.

Codina Bonilla, Luis. (2000). *Parámetros e indicadores de calidad para la evaluación de recursos digitales*. En*: VII Jornadas españolas de documentació*n (págs. 135-144). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.

Cormier,C,M.(1990). *Proposition d'une typologie pour l'enseignement de la traduction technique*,dans M.LEDERER(ed),étude traductologique, en hommage aDanicaSeleskovitch.Paris :Minard pp 173-187.

Cruces,Colado.S.(2000). *Le choix des textes spécialisés*,dansD.Gouadec,Formation des traducteurs : *Actes du colloque international.Revue 2.Paris* : La maison du dictionnaire.pp201-207.

Dancette, Jeanne (1989), *la faute de sens en traduction*, TTR Vol n02, nº02.

Déjean le féal, k.(1993) *: Pédagogie raisonnée de la traduction, Meta, 38 (2)*, p. 158.

Delisle, Jean. (1980). *L'analyse de discours comme méthode de traduction*. (1e éd.). Ottawa, Ontario: Presses de l'Université d'Ottawa.

Delisle, Jean. (1988) Translation: *an interpretiveapproach. Ottawa, Ontario*: Presses de l'Université d'Ottawa.

Delisle, J. (1993*). La traduction raisonnée.* Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français. (1e éd.). Ottawa, Ontario: Presses de l'Université d'Ottawa..

Delisle, Jean.(2001).*L'evaluation des traductions par l'historien* ,Meta, Vol 46 nº02 .

Delisle,Jean.(2003**).***La traduction raisonnée*, Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français¨, Les Presses d'Ottawa,3e édition.

Delisle,Jean(2005).*L'enseignement pratique de la traduction*, Beyrouth, Liban : École de traducteurs et d'interprètes de Beyrouth ; Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Delisle,jean (22 et 23 mai 2014***)*** *¨La traduction raisonnée : ses exigences, ses applications, ses avantages***,** Colloque international de traduction et de traductologie, Retiré de :

https://www.academia.edu/12265140/La_traduction_raisonn%C3%A9e_ses_exigences_ses_applications_ses_avantages

Durieux,Christine.(2005).*L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches*. Meta, Vol 5, n01.

Eduardo Rodríguez-Sandoval, Édgar Mauricio Vargas-Solano y Janeth Luna-Cortés(2010) *Evaluación de la estrategia aprendizaje basado en proyecto*Recuperado de :https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1618/2128

Escudero, J.M. (1981): Modelos didácticos. Barcelona: Oikos-Tau.

Evelyne Bérard. (1991).L'approche communicative Théorie et pratiques.Didactique de la langue étrangère. Collection dirigée par Robert Galisson.C L E international 27, rue de la Glacière - 75013 PARIS.

Exley, K. y Dennick, R. (2007).*Enseñanza en pequeñosgruposde educaciónsuperior. Tutorías,* seminarios y otrosagrupamientos. Madrid: Narcea.

FEM.(2016).*Innovación Educativa*ISSN,1665-2763 Vol 16, núm. 72, Recuperado de :www.fundacioneducacionmedica.org .

Fernandezhueta (1984) : *La Didáctica contemporánea*. En A. Sanvisenes: Introducción a la Pedagogía. Barcelona: Barcanova, pp. 227-253.
file:///C:/Users/temporal/Downloads/La_traduction_raisonnee_ses_exigences_se.pdf

Françoise ,Campanale.(2001).*De l'évaluation de la compétence à enseigner à l'évaluation des compétences, dans les IUFM.*Université Pierre-Mendès-France, LSE, France :https://hal.archives-ouvertes.fr.

Galeana,Loudres.(2006). *Aprendizaje basado en proyectos* Universidad de colina.

GAMERO PÉREZ, S. (2001) : *La traducción de textos técnicos*, Barcelona, Ariel.

Garcia Izquierdo, Isabel y Joan Verdegal,.(1998),*Los estudios de la traducción : un reto didáctico*, Castello de la plana, Universitat Jaume1

Garrido, Nombela, Ramón (1999a). *Sobre la revisión*. Punto y coma 57: on line (13.10.2000).

Gémar, Jean-Claude (1996).*Les sept principes cardinaux d'une didactique de la traduction*. Meta 41 (3), 495-505.

Gile, Daniel.(1992) *:Les Fautes de Traduction : Une analyse pédagogique*, Meta, Vol 37 nº02.

Gile, Daniel.(1995) *:la lecture critique en traductologie*, Meta, Vol 40 nº01.

Gimeno Sacristán, J. (1985): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid, EdicionesAnaya, S.A

Gonzalo, García, Consuelo, García Yebra, Valentín (eds) (2004).*Manual de documentación y terminología para la traducción espe*cializada Madrid :Acro libros.(Instrumenta bibliologica.Serie B).

Gonzalo, García, Consuelo, García Yebra, Valentín (2005).*Manual de documentación para la traducción literaria*. Madrid :Acro libros.(Instrumenta bibliologica.).

Gouadec, Daniel,.(1981), *Paramètres de l'évaluation des traductions*,Vol 26 Nº02.

Gouadec, Daniel (1989). *Comprendre, évaluer, prévenir.* TTR (2:2) L'erreur en traduction, 35-54.

Gouadec, Daniel et Olivier,Collombat.(2000). *Formation des traducteurs*, Actes du Colloque international, Rennes2 (24-25 septembre 1999*), Paris* : La Maison du dictionnaire.

Hans J, Vermeer (1996). *A skopos Theory of Translation (Some Arguments for and against)* . Heidelberg, TEXTconTEXT (Band 1)Retired in :https://www.erudit.org/fr/revues/ttr/1999-v12-n2-ttr1491/037381ar.pdf

Harwell,S. (1997). "*Project-based learning, promising practices for connecting high school to the real world.Tampa"*, FL: University of South Florida.

Hatim ,Basil&Mason, Ian.(1997), *The translatator as communicator*, London, Routledge.

Holmes,James.(1988)] 1972 [.*The name of nature of translation studies.in Translated.¡Paper of literary translation and translation studies*, Amestardam, Rodopi.

Honing, Hans George (1997),*Positions, power and practice: Functionalist Approaches and Translation Quality Assessment*. Current in Language and Society, Vol 4 N1º01.

Hymes, D. (1972). *Reinventing anthropology*. New York. Pantheon Books.

Javier,García González.(2012).*Identidades y actitudes en el contacto entre el árabe y el español medieval y su reflejo en algunos cambios semánticos*,E.spania.Recuperadode:https://journals.openedition.org/e-spania/21036lang=en

Juhel ,Denis(1999).Prolixite et qualite des traductions.Meta, Vol.44.n02.

Julián Pérez Porto y María Merino(2010). Actualizado:2014.*Definición de superlativo* Recuperado de https://definicion.de/superlativo/

Karla ,Déjean(1987) *Traduction pédagogique et traduction professionnelle* ,in retour à la traduction, le francais dans le monde, Recherches et applications.

Kelly, D (2005). A handbook for translator trainers: a guide to reflective practice. Manchester, Angleterre: St. Jerome Publishing.

Kiraly, D. C.(2012) *Growing a Project-Based Translation Pedagogy: A Fractal Perspective. Meta 57:1, pp. 82-95.*

Kiraly, Donald(2000). *A social constructivist approach to translator education:* empowerment from theory to practice. Manchester, Angleterre: St. Jerome Publishing.

Kussmaul, Paul and Tirkkonen-Condit, Sonja (1995),*Think-Aloud Protocol Analysis in Translation Studies*, TTR, Vol.8, nº01.

Larose, Robert. 1998. *Méthodologie de l'évaluation des traductions*. Meta 43

Lavault, Elisabeth. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues : Apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris : Didier.

López ,garcía, Á. (1997) "La percepción del español como LE", Español Actual 67, 7-15.

Marguerita,Mcarvajal,(2009).*Fundación de academia de dibujo profesional",* Recuperado de:https://www.academia.edu

María José Hernandez,Guerrero(N.D).*Aspectos de La didactica de la traduccion*.Universidad de Málaga, Recuperado de:https://cvc.cervantes.es/lengua/iulmyt/pdf/encuentros_v/14_hernandez.pdf

Martínez García, Jesús Manuel (1999): *Sobrela revisión (respuesta a Ramón Garrido)*. Punto y coma 58: on line (13.10.2000).

Martinez Melis, Nicole (2001). *Évaluation et didactique de la traduction le cas de la traduction dans la langue étrangère*. Thèse de doctorat Universitat Autónoma de Barcelona.

Miguel & Álvaro Echeverri (eds.) 2019. *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes:* Presente & futuro / Becausesomethingshouldchange: Present&Future Training of Translators and Interpreters. MonTI 11, pp. 47-76.

Natividad Gallardo y otro(1991) . *Objetivos planteados en la primera etapa del aprendizaje de la traducción*, Sendebar (1991), 2, pp. 167-175.

Nord, Christian. (1988). *Text analyse und Übersetzen : theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg, Allemagne: J. Groos.

Nord, C. (1991). *Text analysis in translation: theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis. Amsterdam, Hollande*; Atlanta.

Nord, Christian. (1996). *El error en la traducción: categorías y evaluación*. EN A. Hurtado Albir (Dir.), La enseñanza de la traducción (pp. 91-103). Castelló de la Plana, Espagne: UniversitatJaume I

Nord,Christiane.(1997). *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Londres.Routledge

Nord, C.(2009).*El funcionalismo en la enseñanza de traducción*, EuropeanSocietyforTranslationStudies, Mutatis Mutandis.Vol. 2Nº2. 2009. pp. 209-243:/DownloadElFuncionalismoEnLaEnsenanzaDeTraduccion.pdf

Norman, G.R., Henk, G. y Schimidt, Ph. D.(1992) "*The Psychological basis of problem-based learning*": A review of the evidence. AcademicMedicine, 67, 557-565.

Palomares Perrault,.(2000)Rocío, *Recursos documentales para el estudio de la traducción*. Málaga, Universidad de Málaga..

Palomares Perraut, R., Gómez Camarero, C., Corpas Pastor, G., Rodríguez Reina, P., Amaya Galván, C., Faber, P.; Pinto, M. y Accino Domínguez, J.A. 2003. *La guía de expertos: una propuesta para la creación de una comunidad virtual universitaria de conocimiento para la traducción*. en Los sistemas de información en las organizaciones. Eficacia y transparencia. *8ªs Jornadas españolas de Documentación. Fesabid 2003. Barcelona: Fesabid*, 2003. 231- 239.

Parra, Gallano, Silvia (2001).*La revisión de traducciones en la didáctica de la traducción: cara y cruz de una misma moneda*. Sendebar, nº 12: 373-86. ISSN: 1130-5509.

Patricia Morales Bueno y Victoria Landa Fitzgerald.(2004). A*prendizaje basado en problemas Problem-BasedLearning.Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Ciencias, Sección Química, Lima, Perú, Theoria, Vol. 13*:pp 145-157.

Patrick ,Zabalbeascoa(N.D).*La didáctica de la traducción: desarrollo de la competencia traductora:*Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/zabalbeascoa.htm

Pilar Cid Leal, RemeiPerpinyà Morera.(2013*). Cómo y dónde buscar fuentes de información* :UniversitatAutònoma de Barcelona Servei de PublicacionsBellaterra.

Pinto Molina, María(2001). *El resumen documental : paradigmas, modelos y métodos. Madrid* : FundaciónGermánSánchezRuipérez,.

Pozuelos,F.J.(2007*). Trabajo por proyectos en el auladescripcion,investigacion y experiencias*.Sevilla,España:cooperativa educativa.

Reátegui, Norma (1995).*El constructivismo*. Congreso Latinoamericano II de Educación Inicial. Lima-Perú..

Richard,prégent(1990).*La préparation d'un cours*, connaissances de bases utiles aux professeurs et aux charges de cours, Editions de l'école polytechnique de Montréal. Récupéré de :https://books.google.dz/books

Roberts, roda p. (1984) :*Compétence du nouveau diplômé en traduction», Traduction et Qualité de langue* , Actes du colloque, Société des traducteurs du Québec/Conseil de la langue française, Québec, Éditeur officiel du Québec, p. 172.

Sales Salvador, Dora,(2006) *Documentación aplicada a la traducción: presente y futuro de una disciplina*.Gijón, Trea.

Samford (2005). *Traditional versus PBL classroom .SamfordUniversity*.

Sánchez Pérez, (1992)A. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Sgel, Madrid.

Sayuki ,Machida.(2011).Translation in Teaching a Foreign (Second) Language: A Methodological Perspective. *Journal of Language Teaching and Research. ACADEMY PUBLISHER Manufactured in Finland.Vol. 2*, No. 4.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Montréal : Renouveau pédagogique* :Récupéré de :https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2006-v32-n3-rse1733/016293ar.pdf

Secara, Alina(2005), *Translation Evaluation a state of the art survey* , Leeds, Centre for translation Studies,University of Leeds.

SEGUINEOT, Cndace.(1989) *Understanding Why Translators Make errors*, Vol.2, nº02.

Skinner BurrhusFrederic (1972).Cumulative Record: *A Selection of Papers, and Cumulative Record*: Definitive Edition. (paperback).

Thomas, J. W. &Mergendoller, J. R. (2000).*Managing project-based learning: Principles from the field*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Thomas, J. W., Mergendoller, J. R., and Michaelson, A. (1999)."*Project- based learning: A handbook for middle and high school teacher*s". Novato, CA: The Buck Institute for Education.

TRICÁS PRECKLER, M. (1983). *Al principio era el texto. Cuadernos de Traducción e Interpretación 3*, pp. 153-159.

ValeroGarcés,C.(1997). *cómo evaluar la Competencia traductora.Variaspropuestas*,Actes del *II* congreso internacional sobre Traducció. Barcelona: Universitat Autónoma de Barcelona pp199.210.

Valero, M. y Navarro, J. (2008) *La planificacióndeltrabajodelestudiante y el desarrollo de su autonomía en el aprendizajebasado en proyectos*, en J. García-Sevilla (coord.) El aprendizajebasado en problemas en la enseñanzauniversitaria, cap. 9. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Vinay, jean,Paul., &Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais* : méthode de traduction. Paris, France: Didier.

المصادر باللغة العربية:

جزء من الآية 78 لسورة الأنعام.

المصادر والمعاجم باللغة الأجنبية:

Galisson R. et Coste D. (dir.) *Dictionnaire de didactique des langues*,Paris, Hachette, 1976.

المواقع الإلكترونية:

أدوات الربط في اللغة العربية،2019،تم استرجاعه من الموقع:https://www.almrsal.com/

Concepto de explotacion,https://concepto.de/explotacion-de-recursos-naturales/.

Definición de conducta,recuperado de :https://definicion.de/conducta.com.

Definicion de Santidad,https://dle.rae.es/santidad.

Diccionario jurídico, www.expansion.com/diccionario-juridico/hacienda-publica.html

https://almalomat.com

https://definicion.de/pronombres-relativos/

https://dle.rae.es/lira

https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/

https://www.diccionariodedudas.com/o-sea-osea-u-osea/

Los artículosespañoles "al y "del",https://www.practicaespanol.com/los-articulos-contractos-al-y-del/

Normas técnicas para la redacción legislativa.(2010),Recuperado de :http://www.legislarbien.com.ar/artsAdj/.pdf

Profesde ele.es,https://www.profedeele.es/actividad/gramatica.

Recursos para estudiantes y profesores, Recuperado de :https://hablacultura.com/los-conectores-logicos-porque-r-eso-como/

www.palabraspomadrid.com

ملاحق

الملخّص

تماشيا مع المنهجيات التعليمية الحديثة في الحقل الترجمي،سعينا إلى تطبيق مشروع تعليمي حديث التنفيذ في الترجمة،يُعرف بمشروع التعلم القائم على المشاريع العملية PBL–ABP،يحثّ على استقلالية المتعلّم المترجم في اكتساب المهارات وبناء المعارف الجديدة،ويرتكز في خاصياته على ديناميكية العمل الجماعي وإنجاز مشاريع حقيقية،تقوم على تحديد وحل إشكالات شائكة في مسار المتعلّم تساعده على صناعة قرارات مناسبة،ولبلوغ ذلك هيّأنا دراسة تجريبية نهدف من خلالها إلى التأكّد من فاعليته في تنمية مهارات المتعلم المترجم بمعهد الترجمة جامعة الجزائر2.

Resumen

Este estudio refleja un intento por adaptarnos a las metodologías educativas modernas en el campo de la traducción,aplicando la metodología del aprendizaje basado en proyectos PBL-ABP, que incita al aprendiz traductor a la adquisición de habilidades y La construcción de nuevos conocimientos.

Este proyecto se caracteriza por la dinámica del trabajo en equipo y la realización de proyectos reales basados en la identificación y resolución de situaciones problemas en el proceso de aprendizaje del aprendiz traductor para ayudarle a tomar decisiones adecuadas,y por ello hemos diseñado una experiencia didáctica, a través del cual buscamos asegurar su eficacidad en el desarrollo de las habilidades del aprendiz traductor a nivel del instituto de traducción- universidad de Argel 2.

Abstract

In accordance with modern educational methodologies in the field of translation, we sought to put into practice a newly implemented educational project in translation, known by the PBL-ABP practical project-based learning, which urges the independence of the learner translator in acquiring skills and building new knowledge, and which is based in its characterized by the dynamics of teamwork and the realization of real projects based on the identification and resolution of thorny problems in the learner's curriculum to help him make the appropriate decisions, and to achieve this an experimental study through which we aim to ensure its effectiveness in developing the skills of the translator learner at the translation institute of the University of Algiers 2.

Résumé

En application des méthodologies éducatives modernes dans le domaine de la traduction, nous avons mis en exergue un projet éducatif nouvellement mis en œuvre en traduction, nommé l'apprentissage basé sur les projets PBL-ABP,qui incite l'apprenant traducteur à l'indépendance dans l'acquisition des compétences et la construction de nouvelles connaissances, se basant sur la dynamique du travail d'équipe et la réalisation de réels projets fondé sur l' identification et la résolution des situations-problèmes dans le cursus de l'apprenant pour l'aider à prendre des décisions appropriées,et pour y parvenir nous avons conçu une étude expérimentale à travers laquelle nous visons à s'assurer de son efficacité dans le développement des compétences de l'apprenant traducteur au niveau de l'institut de traduction université Alger 2.

مسرد إسباني– عربي	
Adaptación Funcional	الأقلمة الوظيفية
Aprender Haciendo	التعلّم بالممارسة
Aprendizaje basado en problemas	التعلّم القائم على الإشكالات
Aprendizaje basado en proyectos	التعلّم القائم على المشاريع العملية
Competencia documental	كفاءة توثيقية
Competencia Traductora	كفاءة ترجمية
Competencias evaluativas	كفاءات تقييمية
Competencias informáticas	كفاءات معلوماتية
Competencias instrumentales	كفاءات مسارية
Competencias intelectuales	كفاءات فكرية
Competencias profesionales	كفاءات مهنية
Competencias tecnológicas	كفاءات تكنولوجية
Conocimientos Lingüísticos i extralingüísticos	معارف لسانية وغير لسانية
Contra sentido	المخالفة/المعنى المغاير

Contrato -docente	عقد التدريس
Credibilidad	المصداقية
Diagnóstico del problema	تشخيص المشكل
Error pedagógico	الخطأ البيداغوجي
Errores binarios y no binarios	أخطاء ثنائية وغير ثنائية
Errores culturales	الأخطاء الثقافية
Errores de comprensión y de reformulación	أخطاء في الفهم وفي إعادة الصياغة
Errores lingüísticos	الأخطاء اللغوية
Errores pragmáticos	الأخطاء البراغماتية
Evaluación empírica	التقويم الشمولي
Evaluación Final	التقويم الختامي
Evaluación formativa	التقويم التكويني
Evaluación participativa	تقويم تشاركي
Evaluación positiva	التقويم الإيجابي
Evaluación previa	التقويم القبلي
Evaluación razonada	التقويم العقلاني

مسرد المصطلحات

Evaluación sumativa	التقويم التحصيلي
Exactitud	الدقة
Exhaustividad	الشمولية
Falso sentido	المعنى الخاطئ
Ficha analítica	بطاقة تحليلية
Ficha de gestión	بطاقة تسيير
Ficha documental	بطافة توثيقية
Incidencia del error	أثر الخطأ
Macro-competencia	كفاءة عرضية
Objetivos específicos	الأهداف الخاصة
Objetivos generales	الأهداف العامة
Pérdida semántica	خسارة دلالية
Pérdida estilística	خسارة أسلوبية
Proceso de traducción	المسار الترجمي
Rentabilidad	المردودية
Retro-alimentación	تغذية راجعة

مسرد المصطلحات

Revisión didáctica	المراجعة البيداغوجية
Sin sentido	لا معنى/الهراء
Situación-problema	الوضعية المشكلة
Sobra-traducción	تجاوز
Sobre-traducción	القهقري
Socio-constructivismo	المقاربة السوسيوبنائية
Traducción didáctica y profesional	الترجمة التعليمية والترجمة الإحترافية

مسرد عربي – إسباني	
Cohesión	الاتساق
Usos del sentido	استعمالات المعنى
Autonomía del aprendiz-traductor	استقلالية المتعلّم
Problemas de traducción	إشكالات ترجمية
Coherencia	الانسجام
Protocolos de divulgación	بروتوكولات الإفصاح
Ficha de observación	بطاقة الملاحظة
Participación	التشاركية
Autodidactismo	التعلّم الذاتي
Evaluación de negociación	التقويم التفاوضي
Trabajo en equipo	العمل الجماعي
Proceso Aprendizaje-enseñanza	العملية التعليمية–التعلّمية
Aprendiz-traductor	المتعلّم المترجم

مسرد المصطلحات

Referencia contextual	**المرجعية السياقية**
Nivel pragmático	**المستوى التداولي**
Nivel semántico	**المستوى الدلالي**
Remediaciónpedagógica	**المعالجة البيداغوجية**
Aproximación	**مقاربة**
Adquisiciones previas	**المكتسبات القبلية**
Método	**المنهج**
Método experimental	**المنهج التجريبي**
Métodocuantitativo	**المنهج الكمّي**
Método cualitativo	**المنهج الكيفي**
Habilidades	**مهارات**
Fallos	**النقائص**
Función Textual	**الوظيفة النصية**

ملحق أ

(النص الصحفي الأصلي–تقرير أعضاء المجموعة 1–بطاقات الملاحظة 1و2و3)

ملحق ب

(النص الأدبي الأصلي-تقرير أعضاء المجموعة 2-بطاقات الملاحظة 1و2و3)

ملحق ج

(النص القانوني الأصلي–تقرير أعضاء المجموعة 3–بطاقات الملاحظة 1و2و3)

Los placeres y los días

FRANCISCO UMBRAL

Que somos unos cerdos

No nos quieren en el Norte de Europa, no nos quieren en la UE porque somos unos «cerdos». Los latinos, los ribereños, los mediterráneos, los sureños, o sea.

Uno suponía que habíamos llegado a la superación de esas simplistas caracterológicas y nacionalistas a lo **Hipólito Taine** y que nuestra entrada en la Unión europea dependía del peso de la peseta, de la sonrisa de **Aznar**, de la buena marcha de nuestro mercado, del carácter democrático de nuestras costumbres, pero ocurre que en realidad depende de la piel, el olor, el color, la raza y el aceite con que guisamos. Que estamos como al principio, o sea. El racismo rubio vuelve a *imponerse*, siquiera mediante la cuartada de la moneda, y nos llaman *pigs* (cerdos, obviamente), cuando quienes tienen el rosado del cerdo, la piel de cerda, rojiza y amarilla, el cuerpo porcino bajo el mambo de palmeras que traen a Benidorm, son ellos. Y ellas, ay. La humanidad ha avanzado mucho técnicamente, hasta llegar a **Bill Gates**, que es el repelente niño **Vicente** de los ordenadores, pero mentalmente, intelectualmente no hemos avanzado nada desde **Sócrates**, o quizá desde **Heráclito**, que era aún más pesimista. Y más antiguo. Ni la política ni las ideas ni la economía ni la sociología ni siquiera el mercado deciden nuestro ingreso en Europa (cuando Europa somos nosotros, los grecolatinos), sino que el viejo racismo ario (y alrededores) nos define como «cerdos» a los españoles, italianos, portugueses y griegos.

No nos rechazan porque la lira esté flojona y la peseta hecha una braga, sino porque les olemos mal, les sonamos a cerdo, nos encuentran porcinos. Así empezaron a principios de siglo y acabaron en Hitler, sacrificando en Dachau y otras sucursales millones de cerdos que leían a **Platón**, calculaban los astros, contiendan a **Galileo**, musicaban el endecasílabo y lirificaban el amor. Como dice **Campmany**, los bárbaros siempre bajan del norte. Luego, allá para agosto, las nórdicas incansables vienen a Torremolinos y Marbella a emporcarse bien, a modo, con un cerdo latino que todavía sabe pulsar la lira del cuerpo femenino.

Mientras los grandes de la gran moneda se hacen pinza en la nariz para trazar del sur mediterráneo y sus economías agrarias, que están en Virgilio, la esposa de alguno de esos grandes se baja al moro español o italiano, con alma de nardo, para llenarse de cerdo humanista hasta las tetas. Porque aquí somos unos cerdos (el último, **Mastrolanni**) que todavía sabemos servir el vino a las señoras, cortar un pitimini para ellas, citar a **Leopardi** con cierta corrección y oportunidad, trabajarlos el diario orgasmo frígido y nórdico con paciencia de invasores y robarles el reloj cuadrado, frío y valiosísimo con alguna gracia galana, galante y garbosa.

Lo cual que la Europa/Norte sonta por dejar a los cerdos en la cochiquera. Las razones estadísticas han quedado atrás. Ahora juegan descaradamente las sinrazones racistas, el asco que nos tienen, la envidia que nos profesan, los cuernos que trajeron los vikingos y los que les llevan las vikingas. La Unión Europea siempre me ha parecido una cosa entre la utopía y la chirigota. Ahora comprendo que prima la chirigota. Como si no hubiese habido dos guerras mundiales en el siglo y en Europa, el diálogo Norte/Sur jamás pondrá de la cama. Conocí a Kohl en Oviedo, premios «Príncipe», y lo encontré muy caballero. Los pequeños de la UE deben vivir más arriba. En agosto les espero. A sus señoras, si son.

El título del texto : « *Que somos unos cerdos* »

Al principio, el titulo puede llevar a confusión <<Que somos unos cerdos >> ¿ A qué se refiere en realidad ? esto es típico de Umbral que no rechazael escándalo que utliza siempre titulos atractivos , se destaca también el lenguaje coloquial en este articulo que tiene como propósito establecer un equilibrio entre el rigor expositivo de la noticia, garantizado por la variedad estándar de la lengua, y el componente emotivo, de carácter idiomático y socializador, que singulariza al estilo periodístico en una época en la que busca definir su ámbito de influencia en un mercado de la comunicación muy competitivo.

En dicho contexto, los articulistas mantienen con el receptor una relación de proximidad e igualdad social que, unida a un saber compartido –el tema del artículo–, y a que no tratan de informar, sino de opinar y entretener, hacen que recurran al empleo de formas coloquiales para presentarse cercanos a sus lectores y, al mismo tiempo, lograr una mayor elocuencia y fuerza en el acto comunicativo.

Tipo del texto :

Texto peridístico : Los periódicos se elaboran persiguiendo tres finalidades claras: informar, persuadir y entretener. Estas finalidades se desarrollarán a través de diferentes modalidades de texto específicas según el caso. Los subgéneros más tratados que podemos encontrar en cualquier diario son los relativos a información, opinión y géneros mixtos. Aquí nos enfrentamos a un texto de **OPINIÓN:**

la finalidad es persuadir al lector en una determinada posición ideológica frente a un tema determinado. El modo de expresión se acerca a la argumentación aunque lo que prima es la libre creatividad del autor para lograr este fin. Estamos ante ensayos cortos limitados por la extensión ordenada por las necesidades de espacio en el periódico -columna, artículo, carta al director,

etc.-. A diferencia de los géneros informativos, la subjetividad será la perspectiva dominante en el tratamiento del tema y la organización de los contenidos es arbitraria. Aunque el público receptor sigue siendo muy amplio, prima el estilo del articulista que puede hacer de él una auténtica pieza literaria.

Resumen del texto :

la Unión Europea trata a los españoles , italianos ,portugueses y griegos como unos cerdos.A pesar de todos los avances a los que han logrado el racismo sigue prensente y los norteños se creen superiores. Han vuelto al punto de partida, les tratan de cerdos , no les juzgan por su moneda sino por el hecho de que les caen mal.Aunque les tratan de cerdos en cuando llega el verano estos norteños se dirigen a este país de cerdos.

La dimensión lingüística :

El texto está lleno del lenguaja coloquial destacamos frases hechas ,insultos y juego de palabras :

Frase o palabra	Explicación
Guisamos (Párrafo 2, Línea 14)	Cocinamos
La lira está flojona (P 3 ,L 2)	Que no tiene precio
La peseta hecha una braga (p 3 ,L 3)	Que no vale nada
Galana , galante y galosa	Elegante ,cortés, franco
Chorrada	Tontería

Lectura interpretativa del texto :

¿ Quién es Francisco Umbral ?

Francisco Alejandro Pérez Martínez, más conocido como Francisco Umbral (Madrid, 11 de mayo de 19321 2 - Boadilla del Monte, Madrid, 28 de agosto de 2007) fue un poeta, periodista, novelista, biógrafo y ensayista español.

Como tantos otros, el joven provinciano llegó a Madrid a principio de los años sesenta del siglo pasado con la idea obsesiva de construirse como escritor. Era alto, pálido, con una muesca carnosa en la mejilla. Traía de Valladolid la voz profunda y la cadencia rítmica en el oído de innumerables poetas leídos mientras trabajaba de botones y oficial de tercera en un banco. Tenía una pequeña experiencia de periodista de radio en una emisora de León y lo demás eran recuerdos de paseos de adolescencia con los compañeros en mañanas de domingo por el parque de Campo Grande hablando de versos, mirando a las chicas inasequibles de la burguesía que salían de misa.

No rechazaba el escándalo, siempre que fuera solo literario. La novela El Giacondo le proporcionó alguna bofetada y el odio de algunos amigos traicionados, que le sirvieron de modelos en aquella galería de fantasmas de las noches del Oliver, el Gijón y Carrusel. Quería demostrar que en literatura todo es lícito, nada es bueno ni malo, siempre que esté bien escrito. El primer salto cualitativo lo dio Umbral cuando Vergés, a instancias de Delibes, le abrió las páginas de la revista Destino, donde Josep Pla, Perucho, Álvaro Cunqueiro y Néstor Luján habían puesto muy alto el listón de un periodismo con censura. Umbral se midió con ellos sin desventaja. Con Las ninfas ganó el Premio Nadal.

El Narciso de este escritor armado de periodista se miraba en el estanque y lanzaba en él su artículo de cada día. El impacto siempre se producía sobre su propia imagen. La intensidad de su inspiración iba perdiendo fuerza a medida que las ondas literarias se alejaban de su ego, de aquello que a él le sucedía por dentro o por fuera. Él, solo él. En los salones se limitaba a pasear su persona como un espejo para que se reflejaran sus admiradores. Entonces escribía en Hermano Lobo y en Triunfo de última época, ya despolitizado.

-recursos de la cohesión :

- Referencia
- Sustitución
- Elipsis
- Conectores
- Puntuación

➢ ***Los conectores :***

Ejemplo : Nos rechazan porque la lira està flojona

-Porque : expresa la causa

➢ ***La Puntuación :***

Ejemplo : Los latinos, los ribereños, los mediterráneos, los sureños, o sea

➢ ***La coma :***

(,) expresa la coordinación entre las palabras.

La idea general del texto :

- El mal trato de los europeos hacia los latinos.

Tema : Es la parte general de lo que se habla y de lo que supone un conocimiento previo por parte de los interlocutores.

Tema del texto : El racismo rubio.

Rema : Es lo que se dice del tema aportando informaciones nuevas.

- Rema 1 : Nos rechazan en la Unión Europea.
- Rema 2 : Depende de la raza.
- Rema 3 : Nos llaman cerdos.
- Rema 4 : Nada decide de nuestro ingreso en Europa.
- Rema 5 : Nos encuentran porcinos.
- Rema 6 : Un cerdo latino.
- Rema 7 : Votar para dejar a los cerdos a la cochiquiera.
- Rema 8 : El rasgo que nos tienen.
- Rema 9 : La envidia que nos profesan.

La progresión temática :

Es el procedimiento por el cual se desarrolla una información a lo largo del texto. Este mecanismo supone la evolución de la idea tratada a lo largo del texto. La evolución del tema presentará diferentes estructuras o progresiones temáticas. Antes de explicar hay que tomar en cuenta dos conceptos tema y rema .

La progresión de temática « constante » :

La idea conocida (tema) se mantiene a lo largo del texto para que no resulte redundante se utilizan mecanismos léxicos tales como la sinonimia , la repetición del termino o la sustitución , el tema se repite, sustitución ,pronombres (los) y deícticos.

La pregresión temática es contante cuando el tema de una oración se repite a lo largo de las oraciones en todo en texto ; Como notamos que el mismo tema está desarrollado a lo largo del texto, así que se trata de un tema constante.

Coherencia:

Es la propiedad que pone de relieve la relación interna de los significados que propone un texto escrito , para otorgarle unidad o sentido global, la coherencia de un texto se logra a través de la organización correcta y distribución de la información sobre un determinado tema haciendo posible su comprensión.

La idea del texto es :

- el rechazamiento en la U.E (somos cerdos para ellos)

El campo semántico :

- No nos quieren
- Cuerpo de cerdo
- Racismo rubio
- Emporcarse
- Rosado de cerdo
- La piel cerda
- Porcino
- La cochiquiera

Vemos que la agrupación de estas palabras realizan la unidad del texto.

Cohesión:

Es la propiedad que establece los mecanismos de relaciones gramaticales entre palabras, frases y oraciones , es decir la cohesión está constituida por el conjunto de todos aquellos procedimientos lingüísticos que indican relaciones entre los elementos del texto.

Los placeres y los días
Que somos unos cerdos

No nos quieren en el norte de Europa, no nos quieren en la UE porque somos unos cerdos. Los latinos los ribereños, los mediterráneos los sureños, o sea .

Uno suponía que habíamos llegado a la superación de esos simplismos caracterológicos y nacionalistas a lo Hipolito Taine y que nuestra entrada en la Unión europea dependía del peso de la peseta, de la sonrisa de Aznar, de la buena marcha de nuestro mercado, del carácter democrático de nuestras costumbres, pero ocurre que en la realidad depende de la piel, el olor y el aceite con que guiamos. Que estamos como al principio, o sea. El racismo rubio vuelve a imponerse, siquiera mediante la coartada de la moneda y nos llaman pigs (cerdos, obviamente), cuando quienes tienen el rosado del cerdo; la piel del cerda rojiza y amarilla, el cuerpo porcino bajo al mambo de palmeras que traen a Benidorm, son ellos. Y ellas, ay. La humanidad ha avanzado mucho técnicamente hasta llegar a Bill Gates, que es el repelente niño Vicente de los ordenadores, pero moralmente, intelectualmente no hemos avanzado nada desde Sócrates, o quizá desde Heráclito, que era aún más pesimista. Y más antiguo. Ni la política ni las ideas ni la economía no la sociología ni siquiera el mercado deciden nuestro ingreso en Europa (cuando Europa somos nosotros, los grecolatinos). Sino que el viejo

الملذات و الأيام

نحن خنازير

انه غير مرغوب فينا في أوروبا, و لا في الاتحاد الأوروبي بحكم أننا خنازير. اللاتينيون, المتوسطون, و الجنوبيون ,او [1]

إذ افترضنا أننا قد استطعنا التغلب على هذه الأفكار[2] المنطقية و القومية البسيطة لهيبوليتو تين وان انضمامنا إلى الاتحاد الأوروبي اعتمد على وزن عملة البيسيتا، وسياسة[3] أزنار، لتحسين سير العمل في السوق،و عاداتنا ذات الطابع الديمقراطي ولكن ما يحدث في الواقع أننا نتحكم بالاعتماد على الجلد، والرائحة والنفط. ونحن في بادئ الأمر، اي. العنصرية الاثنية[4] (العرقية) عادت لتفرض نفسها مرة أخرى ، و لا حتى عن طريق الغيبة للعملة كانوا يدعوننا خنازير بالانجليزية (الخنازير، بوضوح)، عندما تملك تورد الخنزير. او جلد الخنزيرة المحمرة او الاصفراو جسم الدويل[5] تحت عراجين النخل التي يجلبونها إلى بينيدورم،انهم هم. وهن، للأسف.لقد تقدمت البشرية كثيرا من الناحية التقنية حتى وصول بيل غيتس، الذي يعتبر الطفل النابغة[6] في أجهزة الكمبيوتر، ولكن أخلاقيا وفكريا لم نحقق اي تقدم بعد سقراط أو ربما مع هيراقليطس، الذي كان أكثر تشاؤما. والأهم . لا السياسة ولا الاقتصاد الأفكار أو علم الاجتماع ولا حتى يقرر السوق دخلنا في أوروبا (عندما أوروبا هو لنا، اليونانية الرومانية). لكن العنصرية الآرية القديمة (وحولها) تطلق عليكم اسم"الخنازير "[7] الأسبان والإيطاليين والبرتغاليين، واليونانية.

نحن لم نرفض لان أشرطة ملابسنا مرهفة أو لأننا جعلنا من البيزيتا لباسا داخليا ، ولكن لأنهم يعتبروننا ذي رائحة سيئة، و أننا نتكلم مثل الخنازير ، نحن خنازير بالنسبة لهم . وهكذا بدأت في أوائل القرن وانتهت مع هتلر، مضحين في داخوا وغيرها

racismo ario (y alrededor),os define como "cerdos" a los españoles, italianos, portugueses, y griegos. No nos rechazan porque la tira está flojona y la peseta hecha una braga, sino porque los olemos mal, les sonamos a cerdos, nos encuentran porcinos. Así empezaron a principios de siglo y acabaron en Hitler, sacrificando en Dachau y otras sucursales millones de cerdos que leían a Platón, calculaban los astros, continuaban a Galillo musitaban el endecasílabo y lirificaban el amor. Como dice Campmany, los bárbaros siempre bajan del norte. Luego, allá para agosto, las nórdicas inconsútiles vienen a Torremolinos y Marbella a emporcarse bien, a modo, con un cerdo latino que todavía sabe pulsar la lira del cuerpo femenino.

Mientras los grandes de la gran moneda se hacen pinza en la nariz para tratar del sur mediterráneo y sus economías agrarias, que están en Virgilio, la esposa de algunos de esos grandes se baja al moro español o italiano, con alma de nardo, para llenarse las tetas. Porque así somos unos cerdos (el último, Mastroianni) que todavía sabemos servir el vino a las señoras cortar un pitiminí para ellas, citar a Leopardi con cierta corrección y oportunidad trabajarles el duro orgasmo frígido y norteño con paciencia de trovadores y robarles el reloj cuadrado feo y valiosísimo con alguna gracia galana, galante y garbosa

ملايين من الخنازير الذين قرؤوا لأفلاطون، حسبوا النجوم، و استمروا مَتشدين حماسية عال بلو باسم المحبة كما يقول كمباني، ينزلون البرابرة دائما من الشمال. بعدها، و هناك في أغسطس يأتوا الشماليون السلس إلى توريمولينوس ومرابيا ليتلطخوا بالقذارة و الوساخة جيدا ، عن طريق، الخنزير اللاتيني لا يزال يعرف كيف يرقص النساء!

في حين يقوم عظماء العملة الصعبة بتضييق التمويل للسيطرة على اقتصاد و زراعة جنوب البحر الأبيض المتوسط ، في فرجيل، في حين أنه تسافر زوجة احد هؤلاء العظماء لاسبانيا و ايطاليا لشراء المخدرات، بصدر رحب ، لإشباع الرغبات. لأنه هكذا هم الخنازير (الماستورياني، الأخير) حتى أننا لازلنا نتقن صب النبيذ للسيدات و نقطع البراعم الأزهار لهن ، نقلا عن ليوباردي مع بعض التصحيح وفرصة العمل لإشباع نشرتهم الشمالية المتجمدة بصبر المتجولين وسرقة ساعتهم المربعة القبيحة والقيمة باستعمال القليل من البسالة و الشهامة و الرشاقة

صدقت أوروبا / شمال بالسماح للخنازير أن توضع في الحظيرة .و بقيت الأسباب الإحصائية في الوراء . الآن تبرز العنصرية اللامعقولة بشكل وقح ، كل الحسد و الاشمئزاز الذي يكنوه لنا ، و القرون التي جلبها الفايكنج. تجعل من الاتحاد الأوروبي يبدو لي دائما شيء بين اليوتوبيا و الهراء. أنا أفهم الآن أنه هراء. كما لو انه لم يكن هناك حربين عالميتين في القرن وفي أوروبا، ان حوار شمال / جنوب لم يحدث أبدا . التقيت كول في أوفييدو، الجائز على لقب "الأمير" وجدت أنه رجل نبيل جدا، يصر على رعاة الخنازير أن يعيشوا في الاتحاد الأوروبي انتظر هم في أغسطس. لعشيقاتهم، أو (خنازير)

Lo cual que la Europa/Norte vota por dejar a los cerdos en la cochiquera. Las razones estadísticas han quedado atrás. Ahora juegan descaradamente las sinrazones racistas, el asco que nos tienen, la envidia que nos profesan, los cuernos que trajeron los Vikingas. La Unión Europea siempre me ha parecido una cosa entre lo utopía y la chorrada. Ahora comprendo que prima la chorrada. Como si no hubiese habido dos guerras mundiales en el siglo y en Europa, en el dialogo Norte/Sur jamás pasará de la cama. Conocí a Kohl en Oviedo, premios "príncipe" y lo encontré muy caballero. Los porqueros de la UE deben vivir más arriba. En agosto les espero. A sus señoras, o sea.	

تحليل الترجمة :

إن ترجمة هذا النص لم تكن ترجمة كلاسيكية بمعنى مبدئية قائمة على النقل الأولي الحرفي إنما كانت ترجمة بتصرف و هذا بسبب طابع النص و لاحتوائه على العديد من الاحاءات و الكنايات فكان من واجبي البحث العميق لفهم طيات النص و المعاني الخفية متتبعة نظرية السياق و هاته قائمة بعض الترجمات التي قمت بالتصرف بها أحيانا لشرح المعنى للقارئ و أحيانا أخرى فك الغموض الذي يحول دون ثقافة و أخرى:

1)- ترجمة كلمة ''quieren'' "بالرغبة" عوضا عن "الحب" لان مفهوم الحب عند العرب يعبر به بكثرة عن العواطف أما الكاتب هنا أراد إيصال رسالة أن اللاتينيين لم يكن مرحبا بهم عند الدول الأوروبية الأخرى.

2)-ترجمة كلمة ''porque'' "لان" بكلمة "بحكم" لان واقع الأمر أن الأسبان ليسوا بخنازير إنما هذا تعبير مجازي و من أغراض أدوات التعليل أنها تستخدم للشرح و تأكيد المعاني.

3)- ترجمة كلمة ''sonrisa'' "ابتسامة" بكلمة "سياسة" لان ''AZNAR'' هو سياسي اسباني عرف بحواراته السياسية الهادئة و الهادفة كان يلقي خطاباته مبتسما لأنه يعلم نتيجة تأثيره في المخاطبين لذا قصد الكاتب هنا سياسة ''Aznar'' المتبعة و لم يقصد ابتسامته الجميلة.

بطاقة ملاحظة رقم 01 النقاش حول النصوص المراد ترجمتها

وضعية انطلاق (parte de motivación) حول النصوص

نوفمبر 2016

الفوج: 01/ماستر 02 / تركيبة: إسباني-عربي

النص المراد ترجمته	المجموعة	مدة النقاش حول النص
المقال الصحفي: Que somos unos cerdos Francisco umbral	مج01	حوالي 24 د

الملاحظات	
أسئلة الأستاذ؟	أجوبة الطلبة
س: ما المقصود بالنصوص الصحفية؟	- تعريفها اصطلاحي. (ج ع).
س: ماهي الصعوبات التي تواجه المترجم (المترجمة)؟	- استعمال لغة تحوية لاستراتيجياته القارئ (ج ع).
س: ما الذي يميز النصوص الصحفية عن غيرها من التركيبات في نظرك؟	- وجود أنواع مختلفة من النصوص الصحفية (كالمقالات والتقارير الصحفية). (ج ع).
	- أهمية في نقل الرسائل الصحفية. (ج ع).
	- أهمية في فهم الرسائل الصحفية. (ج ع).
	- خصوصيات النصوص الصحفية باستعمال أفعال خاصة (صرح، أخبر، أعلن).

تحت إشراف الدكتورة زينة سي بشير

بطاقة ملاحظة رقم 02: وثيقة علمية لجمع المعلومات حول البحث والترجمة الأولية لطلبة الماستر 02

عرض العمل الأولي للترجمة

اليوم: السبت 05 نوفمبر 2016

الفوج: 01/ماستر 02 / تركيبة: عربي-إسباني

النص المراد ترجمته	المجموعة	مدة النقاش حول النص
المقال الصحفي: Que somos unos cerdos Francisco umbral	أعضاء المجموعة 01	45 د تقريبا

الملاحظات

ملاحظات حول البنية	ملاحظات حول التركيبة الأولية
- تعريف شامل حول الكاتب. - ذكر مواصفات فيزيولوجية الأهمية بها عاد العمل الترجمي. - ذكر رابط لفيديو أخذ منه المقال. - الإتيان بصورة ملائمة حول النص.	- سوء توظيف علامات الوقف (عشوائية). - كتابة العناصر باللغة الأجنبية - حذف كلي (بصراحتهولون). - ترجمة حرفية لعبارة (he parlado hecho una bruja = لقد تحدثت كالساحرة) التوجيهات (الأستاذ). - قراءة النص قراءة تأويلية. - تصحيح الأخطاء النحوية. - البحث عن تركيبات العبارات الإسبانية. - قراءة مقالات أخرى للكاتب. - قراءة نصوص مختلفة باللغة الإسبانية.

تحت إشراف الدكتورة: زينة سي بشير

بطاقة رقم 03:وثيقة علمية لجمع المعلومات حول الترجمة النهائية لطلبة ماستر02

تنقيح الترجمة بالتنسيق الجماعي

التاريخ: نوفمبر 2016

الفوج:01/ماستر 02 / تركيبة: عربي-إسباني/ المدة الزّمنية:4ساعات

النص المراد ترجمته	المجموعة	مدة النقاش حول النص
المقال الصحفي: Que somos unos cerdos Francisco umbral	أعضاء المجموعة 01	كواي كرد

الملاحظات

الصعوبات	تبرير الخيارات الترجمية (شفوية)
- صعوبة التنسيق الجماعي. - تعقيدات على مستوى فهم الرؤية الأصلية. -	- تبرير ترجمة العبارات الغامضة: Ha puesto la chupa una imagen => دقس الحسيتا - عتروا على الخيار (تقليل قيمة العمل) - el cuban de la cintura del cuerpo femenino - انعزق على جسد النساء. - ديما كانعرف ديال شحال من الحاجة كاتمشي مع الترجمة

تحت إشراف الدكتورة :زينة سي بشير

LA POESIA CANTE JONDO

La guitarra.

Empieza el llanto de la guitarra.
Se rompen las copas de la madrugada.
Empieza el llanto de la guitarra.
Es inútil callar.
Llora monótona como llora el agua,
como llora el viento sobre la nevada,
Es imposible callar.
Llora monótona como llora el agua,
como llora el viento sobre la nevada.
Es imposible callar.
Llora por cosas lejanas.
Arena del Sur caliente que pide camelias blancas.
Llora flecha sin blanco,
la tarde sin mañana,
y el primer pájaro muerto sobre la rama.
¡Oh guitarra!
corazón malherido por cinco espadas.

ترجمة قصيدة الغيتار

ذو الستة اوتار

بدا نحيب الغيتار

سطع نور الفجر

بدا نحيب الغيتار

لا جدوى من اسكاتها

يستحيل اسكاتها

تبكي على ايقاع واحد

كما تبكي المياه

كما تبكي الرياح

فوق مساقط الثلوج

يستحيل اسكاتها

تبكي اشياء عتيقة

رمال الجنوب الحارة

التي تحلم بكاميليا بيضاء

تبكي سهما دون هدف

امسية دون صباح

اول عصفور ميت فوق الغصن

!اه يا الة الغيتار

قلب جريح بخمس طعنات خنجر

تنقيح ترجمة قصيدة الغيتار

الة الستة اوتار

صخب نواح الغيتار
فاقل نور الفجر
شرع نحيب الغيتار
لا جدوى من اسكاتها
يستحيل اسكاتها

تبكي على ايقاع واحد
كما تبكي المياه
كما تبكي الرياح
فوق مساقط الثلوج
يستحيل اسكاتها
كونها تبكي اشياء عتيقة
لأنها تشكو حرّ رمال الجنوب
و تتوق الى شجيرات الكاميليا البيضاء

تنتحب سهما دون هدف
على غروب دون اشراق
على اول عصفور يموت فوق الغصن

اه..... يا الة الغيتار !
يا قلبا جريحا مطعونا برماح خمسة!

بطاقة ملاحظة رقم 01 النقاش حول النصوص المراد ترجمتها

وضعية انطلاق(parte de motivación) حول النصوص

نوفمبر 2016

الفوج:01/ماستر 02 / تركيبة: إسباني-عربي

النص المراد ترجمته	المجموعة	مدة النقاش حول النص
النص الأدبي: La guitarra Federico Garcia Lorca	مج:02	حوالي ساعة

الملاحظات

- أسئلة الأستاذ:

- هل حاضر الاشكال السابق في الترجمة الأدبية؟

¿Cómo se caracteriza el estilo de "Lorca"?

¿Cómo se debe traducir correctamente el texto literario?

س2: ما هي الاستراتيجيات المتبعة في ترجمة النصوص الأدبية؟

- أجوبة الطلبة:

- صعوبة ترجمة التعابير الاصطلاحية والتراكيب والمقارنات
Metáforas y comparaciones

- متأثر بالأندلس.
Utiliza muchas asonancias.
Su estilo es sencillo.

- يجب الاستعانة بالسياق أثناء الترجمة.
- دراسة الأساليب والتعابير الخاصة بكتابة النص.
- يجب أن يكون المترجم ملم بالأدب والإبداع.
- يجب أن يكون المترجم/ة متمكن/ة من اللغة.

تحت إشراف الدكتورة زينة سي بشير

بطاقة ملاحظة رقم 02: وثيقة علمية لجمع المعلومات حول البحث والترجمة الأولية لطلبة الماستر 02

عرض العمل الأولي للترجمة

اليوم: السبت 05 نوفمبر 2016

الفوج: 01/ماستر 02 / تركيبة: عربي-إسباني

النص المراد ترجمته	المجموعة	مدة النقاش حول النص
النّص الأدبي: La guitarra Federico García Lorca	أعضاء المجموعة 01	45 د تقريبا

الملاحظات

البحث حول النص	الترجمة الأولية
- تلاعب المعنى لإحداث السخرية. - درس الطبلة الأمثال الشعبية لسخرية. - درسو الدلالات العنوان. - الدكتور من شرح رمزية "أوركا" - وجود معلومات مهمة حول حياة الشاعر - دراسة إتساق وإنسجام النص.	- خطأ دور في العنوان "ذو". - تسطيح في ترجمة خاطئة - خيانة أدوات الربط بين الأبيات - وظائف الحكم: حبس لمدة يوم، غرامة دون صياح (الأشياء) - أسلوب ركيك لم يحافظ وإرشادات الأستاذة
	- نصحيح خطأ العنوان في العنوان. - إستعمال مرادفات أحسن (Buscar en el diccionario sinónimo) - إعادة قراءة النص المترجم دون الوجود إلى النص الأصلي لتنقيحه. - توظيف أدوات الربط إتساق النص.

تحت إشراف الدكتورة: زينة سي بشير

بطاقة رقم 03:وثيقة علمية لجمع المعطومات حول الترجمة النهائية لطلبة ماستر02

تنقيح الترجمة بالتنسيق الجماعي

التاريخ: نوفمبر 2016

الفوج:01/ماستر 02 / تركيبة: عربي-إسباني/ المدّة الزّمنيّة:4ساعات

النص المراد ترجمته	المجموعة	مدة النقاش حول النص
النّص الأدبي: La guitarra Federico Garcia Lorca	أعضاء المجموعة 01	غوادي كارد

الملاحظات

الترجمات (المقترحة)	الصعوبات
- أول: دعم الطلبة استعمال الفعل الأفعل= مناسبا للغة الهدف من ورودها في القرآن الكريم.	- عدم وجود أصائر مناسبة للبيئة الجماعية.
- عزون دون إشراق = أدلوا بها للتفاعل و التناغم.	- صعوبة إيجاد مقابلات لترجمة "لورکا".
- قلب مطعون وعناصر جنسية: عناصر تؤدي بها إلى الإضاع	- تضارب الآراء حول الإختيارات الترجمية.
- آلة الستة أوتار: استبدال "دو-ثا له-" و الغيتار بآلة الستة أوتار (إيقاع لحوني) لإدراج أدوات الربط بين الجمل.	

تحت إشراف الدكتورة :زينة سي بشير

النص القانوني

دستور الجمهورية التونسية المعدل و المتمم لسنة 2014

الباب الاول المبادئ العامة

الفصل 1

تونس دولة حرة ،مستقلة،ذات سيادة ،الاسلام دينها ،العربية لغتها و الجمهورية نظامها لا يجوز تعديل هذا الفصل.

الفصل 2

تونس دولة تقوم على المواطنة، وإرادة الشعب و علوية القانون لا يجوز تعديل هذا الفصل

الفصل 3

الشعب هو صاحب السيادة و مصدر السلطات،يمارسها بواسطة ممثليه المنتخبين او عبر الاستفتاء

الفصل 4

علم الجمهورية التونسية أحمر يتوسطه قرص ابي شبه نجم احمر ذو خمسة اضعة يحيط به هلال احمر حسبما يضبطه القانون.

النشيد الرسمي للجمهورية التونسية هو حماة الحمى و يضبط بقانون.

شعار الجمهورية التونسية هو حرية كرامه وعدالة و نظام.

الفصل 5

الجمهورية التونسية جزء من المغرب العربي ،تعمل على تحقيق وحدته و تتخذ كافة التدابير لتجسيمها.

الفصل 6

الدولة راعية للدين كافلة لحرية المعتقد و الشعائر و ممارسة الشعائر الدينية ضامنة لحياد المساجد و دور العبادة عن التوظيف الحزبي.

تلتزم الدولة بنشر قيم الاعتدال و التسامح و بحماية المقدسات و منع النيل منها ،كما تلتزم بمنع دعوات التكفير و التحريض على الكراهية و العنف و بالتصدي لها.

الفصل 7

الاسرة هي الخلية الاساسية للمجتمع ،وعلى الدولة حمايتها.

الفصل 8

الشباب قوة فاعلة في بناء الوطن.

تحرص الدولة على توفير الظروف الكفيلة بتنمية قدرات الشباب و تفعيل طاقاته و تعمل على تحمله المسؤولية و على توسيع اسهامه في التنمية الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية و السياسية.

الفصل 9

الحفاظ على وحدة الوطن و الدفاع عن حرمته واجب مقدس على كل المواطنين.

الخدمة الوطنية واجب حسب الصيغ و الشروط التي يضبطها القانون.

الفصل 10

اداء الضريبة و تحمل التكاليف العامة واجب وفق نظام عادل و منصف.

تضع الدولة الاليات الكفيلة بضمان استخلاص الضريبة ،ومقاومة التهرب و الغش الجبائيين و تحرص الدولة على حسن التصرف في المال العمومي و تتخذ التدابير اللازمة لصرفه حسب اولويات الاقتصاد الوطني وتعمل على منع الفساد وكل ما من شانه المساس بالسيادة الوطنية.

الفصل 11

على كل من يتولى رئاسة الجمهورية او رئاسة الحكومة او عضويتها او عضوية مجلس نواب الشعب او عضوية الهيئات الدستورية المستقلة او اي وظيفة عليا ان يصرح بمكاسبه وفق ما يضبطه القانون.

الفصل 12

تسعى الدولة الى تحقيق العدالة الاجتماعية نو التنمية المستدامة و التوازن بين الجهات استناد الى مؤشرات التنمية و اعتمادا على مبدأ التمييز الإيجابي كما تعمل على الاستغلال الرشيد للثروات الوطنية.

الملحقات

مفهوم الدستور لغويا و اصطلاحيا

لغويا كلمة دخيلة على اللغة العربية فهي كلمة فارسية تعني دفتر الذي يكتب فيه اسماء الجند و الذي تجمع فيه قوانين الملك و تطلق ايضا على الوزير وهي مركبة من كلمة " دست" بمعني قاعدة و كلمة " ور" أي صاحب و انتقلت الي العربية من التركية بمعني " قانون و اذن " ثم تطور استعمال هذا المصطلح كقانون اساسي في الدولة .

اصطلاحيا

يعرف اصطلاحا بأنه مجموعة من الاحكام التي تبين شكل الدولة و نظام الحكم فيها و هذه الاحكام التي تحدد النظام في المجتمع و العلاقات بين النظام التشريعي القضائي و التنفيذي للدولة كما يضمن الحقوق والواجبات بين الافراد .و يعتبر الدستور اساس القوانين المسننة في الدولة و يتم وضعه عن طريق سلطة اعلي من السلطة التشريعية ألا وهي السلطة التأسيسية . و ظهر الدستور نتيجة لانتشار حركة تدوين الدساتير في العصر الحديث التي بدات في الولايات المتحدة الامريكية سنة 1778 و ثم في فرنسا 1971ثم عمت بقية الدول كبديل للدساتير العرفية .

تقنيات الترجمة القانونية

التكافؤ الوظيفي

يقصد به علم الترجمة العام "العلاقة المتجانسة بين القيم التواصلية للنص الاصل و النص الهدف و كذلك بين الكلمات و الجمل و التعابير الاصطلاحية و الابنية النحوية " 1

بينما في علم الترجمة القانونية فيقصد به ترجمة مصطلح قانونيا في لغة قانونية بما يكافئه وظيفيا من مصطلح قانوني في لغة قانونية اخري يعني التكافؤ الوظيفي يعني ان نترجم المصطلح القانوني من النظام القانوني للغة المنقول منها الي ما يجانسه و يكافئه وظيفيا في النظام القانوني للغة المنقول اليها خاصة اذا كانت لغة ما يستعمل للتعبير عن اكثر من النظام نظام قانوني واحد كالنظام العربي الذي يوجد فيه اكثر من نظام واحد " الشريعة قانون نابليون و القانون العرفي.

دراسة النصوص:

النص الأول هو نص قانوني:

يتعلق الأمر بدستور الجمهورية التونسية لسنة 2014 هو دستور صادق عليه المجلس الوطني التأسيسي التونسي في 26 يناير 2014 والذي تم انتخابه في 23 أكتوبر 2011 بعد سنتين ونصف من العمل المتواصل، وتم ختمه في 27 يناير 2014

بحضور عشرات الشخصيات التونسية وعشرات من السفراء والضيوف الأجانب في تونس.
جاء هذا الدستور نتيجة للثورة التونسية التي أطاحت بالرئيس زين العابدين بن علي ونظامه.
بعد سقوط نظام بن علي تم تعليق العمل بدستور 1959، وتم تعويضه بدستور تونس المؤقت 2011، والذي أخيرا تبعه هذا الدستور الرسمي.
يعتبر هذا الدستور الثالث في تاريخ تونس المعاصر بعد دستور تونس 1861، ودستور تونس 1959.
تمت المصادقة على هذا الدستور بموافقة 200 نائب، واعتراض 12، وتحفظ 4، أي 216 نائب من جملة 217، لشغور مكان محمد البراهمي الذي اغتيل.
حضر جلسة المصادقة على الدستور شخصيات دولية كرؤساء مجالس النواب العربية والعالمية وسفراء البلدان الأجنبية في تونس وممثلي المنظمات الدولية العالمية كالأمم المتحدة والإتحاد الأوروبي، وكذلك شخصيات من المنظمات الحقوقية الدولية.

الترجمة القانونية:

تعد الترجمة القانونية من أصعب أنواع الترجمات لخصوصيتها و دقتها و حرفيتها و أسلوبها المقتضب و تعددية اختصاصاتها و لغتها المصطلحية, لأن الترجمة القانونية هي قبل كل شيء ترجمة بين لغتين قانونيتين تعبران عن نظامين قانونيين مختلفين. فعلى مترجم النصوص القانونية أن يكون ملما بالنظامين القانونيين للغة المنقول إليها, فهو يعتمد على التكافؤ.

خصائصها:

- تعدّد و اختلاف النظم القضائية (الجزائر و فرنسا مثلا).
- غموض بعض المواد القانونية و احتمالها لتأويلات و تفسيرات متباينة.
- مسألة الأمانة في نقل المعنى و لو على حساب ركاكة المبنى و الاسلوب.
- يتميّز النص القانوني بلغة متخصّصة و ترابط منطقي يجب مراعاته عند الترجمة.

المقابلات المحتملة	المصطلحات الأصلية
Salvaguardar–Conservar	رعاية
Defensores de la patria	حماة الحمى
La superioridad de la ley–Altura de la ley	علوية القانون
Soberanía–poder	سيادة

➢ La traducción del primer texto jurídico:"los principios públicos "

المبادئ العامة

Articulo 1 Túnez es un estado libre, independiente con una soberanía, su religión es el islam, su lengua es el árabe y su régimen es republicano.	**الفصل 1** تونس دولة حرة مستقلة, ذات سيادة, الإسلام دينها, و العربية لغتها, و الجمهورية نظامها لا يجوز تعديل هذا الفصل.
Articulo 2 Túnez es un estado civil que se basa sobre la ciudadana y la voluntad del pueblo y la ley superior. Este articulo no se puede modificar.	**الفصل 2** تونس دولة مدنية,تقوم على المواطنة ,و إرادة الشعب ,و علوية القانون . لا يجوز تعديل هذا الفصل .
Articulo 3 El pueblo es el titular de la soberanía que emana los poderes, esta soberanía se practica a través de sus representantes electos o por el referéndum.	**الفصل 3** الشعب هو صاحب السيادة و مصدر السلطات, يمارسها بواسطة ممثليه المنتخبين أو عبر الاستفتاء .
Articulo 4 La bandera de la república tunecina es roja tachada en el medio por un circulo blanco , una estrella roja con cinco rayos y una cruz roja según lo que ajusta la ley . "Houmat el watan" es el himno nacional de la república tunecina que se ajustara con la ley . Libertad, dignidad, justicia y régimen es el lema de la república tunecina.	**الفصل 4** علم الجمهورية التونسية احمر ,يتوسطه قرص ابيض به نجم احمر ذو خمسة أشعة يحيط به هلال احمر حسبما يضبطه القانون. النشيد الرسمي للجمهورية التونسية هو "حماة الحمى"و يضبط بقانون. شعار الجمهورية التونسية هو «حرية, كرامة, عدالة, نظام".
Articulo 5 La república tunecina forma parte del Magreb se encargará de lograr su unidad y adoptara todas las medidas para realizarla.	**الفصل5** الجمهورية التونسية جزء من المغرب العربي , تعمل على تحقيق وحدته و تتخذ كافة التدابير لتجسيمها .
Articulo 6 el estado protege la religión , asegura la libertad de creencia , la conciencia y la práctica de los ritos garantizando la neutralidad de las mezquitas y los lugares de culto . el estado se comprometerá de difundir los valores de moderación ,tolerancia y salvaguardar los sagrados . como se comprometerá también de prohibir las campañas de apostasía y la citación a la antipatía y la	**الفصل 6** الدولة راعية للدين ,كافلة لحرية المعتقد و الضمير و ممارسة الشعائر الدينية ,ضامنة لحياد المساجد و دور العبادة عن التوظيف الحزبي. تلتزم الدولة بنشر قيم الاعتدال و التسامح و بحماية المقدسات و منع النيل منها ,كما تلتزم بمنع دعوات التكفير و التحريض على الكراهية و العنف و بالتصدي لها.

según lo que la ley ajusta .

Articulo 12

El estado intenta lograr una justicia social , un desarrollo sostenible y el equilibrio de las partes sosteniendo a índices del desarrollo y basándose sobre el principio de la distinción positiva como encargara del buen aprovechе de las fortunas nacionales .

الملاحظات

تقرير النص القانوني : المبادئ العامة

بعد قراءة معمقة للنص الذي يتضمن" مواد من دستور الجمهورية التونسية " و بعد فهمه , قمنا بترجمة أولية و هي عبارة عن ترجمة حرفية , ثم أعدنا مراجعة الترجمة مرة ثانية فارتأينا انه من الضروري العناية أكثر بترجمتها و ذلك بتغيير البعض منها لان النص يحتوي على مصطلحات قانونية متخصصة فتعددت الآراء حول ترجمة بعض المفردات و هي كالتالي :

الفصل02: كان الجدال حول جملة "علوية القانون " في الأول اقترحنا الترجمات التالية :

Estado de derecho ,la ley superior , el derecho superior

و في الأخير اخترنا" la superioridad de la ley .حيث إذا وضعنا "El estado de derecho"

سيكون هناك تغيير في المعنى .

الفصل03: توقفنا عند ترجمة "يمارسها" فترددنا بين احتمالين :الأول إن هذا الضمير المتصل (ها) يعود على "السلطة " أو على" السيادة " او انه يعود عليهما الاثنين , فلم نترجمها : " practica de soberanía " كما فعل زملائنا بل ترجمناها :

" Les practica "

الفصل04: لقد استوقفتنا كلمة " حماة الحمى"و احترنا في كيفية ترجمتها و بعد تفكير ملي اقترحنا " استخدام تقنية الاقتراض ترجمناها Houmat el Houma ، وقد بحثنا عنه ووجدنا أنه النشيد الوطني من تأليف"مصطفى صادق الرافعي"و تمت إضافة بيتين من قبل ابو القاسم الشابي، التونسي

اعتمد رسميا كنشيد وطني يوم 12نوفمبر 1987 عوضا عن "الا خلدي" .

الفصل07:"الخلية" في الأول ترجمناها "célula" لكننا في الأخير ارتأينا ان الكلمة الأصح هي "Núcleo"

الفصل08: في جملة الشباب قوة فاعلة ترجمنا لفضة فاعلة بعدة ترجمات التي هي كالتالي:

(Potente ,activa o dinámica)

بالنسبة للفظ "الوطن" اقترحنا ترجمة la patria وليس la nación لأننا بحثنا عن الفرق بين هذين اللفظين :

- la patria :tierra natal a la que pertenece el hombre por vínculos jurídico ,histórico o afectivo

- La nación : es una comunidad de personas que comparten un legado cultural , étnico o histórico .

الفصل10:

الملاحظات

الترجمة النهائية: المبادئ العامة لدستور الجمهورية التونسية المعدّل والمتمّم لسنة 2014

Principios generales de la republica tunecina

Articulo 01

Túnez es un estado libre, independiente con una soberanía, su religión es el islam, su lengua es el árabe y su régimen es republicano.

No se puede modificar este artículo.

Articulo 02 :

Tunez es un estado libre,independiente y soberano,el islam es su relogion, el arabe es su lengua

Artículo 04:

La bandera de la republica tunecina es de color rojo con un circulo blanco en su parte central que contiene una media luna decreciente y una estrella roja de cinco rayos y una cruz roja según lo que ajusta la ley.

Los defensores de la patria" es el título del himno nacional de la republica tunecina.

Artículo 5:

La republica tunecina forma parte del Magreb,se encargara de lograr su unidad y adoptara todas las medidas para realizarla.

Artículo 6:

El estado protege la religión,asegura la libertad de creencia,la conciencia y la práctica de los ritos garantizando la neutralida de las mezquitas y los lugares de culto.

El estado se comprometerá a difundir los valores de moderación, tolerancia, y salvaguardar los sagrados.

Artículo 7:

La familia es el nucleo principal de la sociedad y el estado tiene que protegerla.

Articulo 8 :
La juventud es una fuerza es la construccion de la nacion.
. El estado se esforzara por proporcionar las condiciones necesarias para el desarrollo de las capacidad juvenil y dinamizar sus energías fervorizando su responsabilidad y de ampliar su contribución al desarrollo social.

Articulo9 :
Cada ciudadadno tiene como un deber sagrado salvaguardar la unidad de la nacion y defender su salvaguardia.
El servicio nacional es un deber en virtud

Capitulo 10
El estado establecerá los mecanismos necesarios que aseguran la recaudación tributaria y la lucha contra la evasión y el fraude fiscales.
El estado velara por la buena conducta de la hacienda pública.El estado velará la buena administración de la hacienda pública y adaptara las medidas de la economía nacional.

Articulo 11
Todos quienes asumirán la presidencia dela república o del gobierno, o la pertinencia de la cámara representantes del pueblo o la pertinencia de las organizaciones o bien cualquier cargo superior tendrán que declarar sus ganancias según lo que la ley ajusta.

Articulo 12 :

El estado intenta lograr una justicia social, un desarrollo sostenible y el equilibrio de las partes sosteniendo a índices del desarrollo y basándose sobre el principio de la distinción positiva como se encargará de la buena **explotación** de las fortunas nacionales sosteniendo a índices del desarrollo y basándose sobre el principio de la distinción positiva **asímismo** se encargará de la buena gestión de las fortunas nacionales.

قائمة المصادر والمراجع:

-دليل التّدريب العملي في الترجمة القانونية.

-أحمد ماهر،(12/05/ 2012)خصائص الترجمة القانونية،الجمعية الدولية للمترجمين و اللغويين العرب،العدد 21.

-بن شريف محمد هشام،(2010/2009) التكافؤ في الترجمة القانونية:الترجمة العربية للإعلان العالمي لحقوق الإنسان،مذكرة ماجيستير،جامعة الأردن.

المراجع الإلكترونية:

.www.aljazeera.net-encyclopedie.events

www.tunisie-constitution.org

www.wikisource.org

القواميس و المصادر:

معجم المعانيhttp://www.almaany.com

قاموس الأكاديمية الملكية الإسبانيةwww.rae.es

قاموس ثنائي اللغة إسباني-عربيFederico .Corriente. córdoba

يبدو من خلال ما سبق بأن أعضاء المجموعة 03 عملوا على توثيق المعلومات المجمعة حول النّص بذكر مجموعة من المراجع والمصادر في نهاية البحث.

بطاقة ملاحظة رقم 1 النقاش حول النّص المراد ترجمتها

وضعية انطلاق(parte de motivación) حول النصوص

أكتوبر 2017

الفوج:01/ماستر 01 / تركيبة: عربي- إسباني

النص المراد ترجمته	المجموعة	مدة العرض النقاش حول النص
النّص القانوني: المبادئ العامّة لدستور الجمهورية التونسيّة المتمّم والمعدّل لسنة2014	مج:03	عوالي 32د

الملاحظات

أسئلة المعلّمة	أجوبة المتعلّمات
س1: ما هي مميزات النصوص القانونية؟ س2: ما هي طبيعة أفعال النصوص القانونية؟. س3: أنت كمبتدئ، كيف لك أن تترجم نصّا قانونيّا؟	ج1: تُعرف النصوص القانونية بأنّها نصوص مدروسة ومحددة ومعدة إحالتها قبلية وغير ديمومية ج2: تعرفنا أنّها أفعال آمرة ج3: قراءة عدّة نصوص قانونية

تحت إشراف الدكتورة زينة سي بشير

01 Francesco Umbral

بطاقة ملاحظة رقم 2: وثيقة علمية لجمع المعلومات حول البحث والترجمة الأولية
لطلبة الماستر 01

عرض العمل الأولي للترجمة

أكتوبر 2017

الفوج:01/ماستر 01 / تركيبة: عربي- إسباني

النص المراد ترجمته	المجموعة	مدة العرض النقاش حول النص
النّص القانوني: المبادئ العامّة لدستور الجمهورية التونسيّة المتمّم والمعدّل لسنة2014	مج:03	31

الملاحظات

ملاحظات حول البحث	ملاحظات حول الترجمة الأولية
- إقتراح مقالات حقلية (كو جنوحيا نظلق للترجمة) - بحث حول خصائص النص القانوني. - الإحاطة بمضمون المبادئ وظروف كتابته. - البحث حول آليات الترجمة القانونية (تقنية الترادف). - عنايا التحليل المساعد للنص!	- عدم إستعمال زمن المضارع في الأفعال القانونية (El Futuro). - وجود أخطاء إملائية: acciond'a - en el desarrollo. - Hormet El Watan - ترجمة خاطئة لـ
	السوخمات البراغوجية
	- الإطلاع على الدستور الإسباني للإضطلاع بمصطلحات قانونية إسبانية. - تصحيح الأخطاء الإملائية. - ذكر شبكة البحث لإيجاد مقابلات أنسب ملائمة للسياق القانوني.

تحت إشراف الدكتورة :زينة سي بشير

بطاقة رقم03:وثيقة علمية لجمع المعلومات حول الترجمة النهائية لطلبة ماستر01

تنقيح الترجمة بالتنسيق الجماعي

أكتوبر2017

الفوج:01/ماستر 01 / تركيبة: عربي- إسباني

النص المراد ترجمته	المجموعة	مدة العرض النقاش حول النص
النّص القانوني: المبادئ العامّة لدستور الجمهورية التونسيّة المتمّم والمعدّل لسنة2014	مج:03	

الملاحظات (تنقيح لغوي)

التبريرات	الصعوبات
- مصطلح Sobrenombre Sobrenombre بدلا من لأنه مصطلح قانوني وجدناه في الدستور الإسباني. - استعمال مصطلح Adjudicación بدلا من Concesión للتعبير عن التبرير القانوني.	- صعوبة التعامل مع المصطلحات القانونية. - وفرة المصطلحات القانونية ممّا صعّب مهمّة الاختيار. - ضيق الوقت لأنّ مثل هذه النصوص تستدعي وقتا أوفر.

تحت إشراف الدكتورة :زينة سي بشير